

Nixdorf, Christian Philipp

## **Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit. Organisationspädagogische Möglichkeiten, schulsozialarbeitsrelevantes Wissen irritierbar, aktuell und anschlussfähig zu halten**

*formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung:*

*formally revised edition of the original source:*

*Hildesheim 2019, 155 S. - (Masterarbeit, Universität Hildesheim, 2010)*



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-192810

10.25656/01:19281

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192810>

<https://doi.org/10.25656/01:19281>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit



Organisationspädagogische Möglich-  
keiten, schulsozialarbeitsrelevantes  
Wissen irritierbar, aktuell und  
anschlussfähig zu halten

Christian Philipp Nixdorf  
Hildesheim, den 20.06.2010

## Anmerkungen zum Text

Bei diesem Text handelt es sich um eine 2010 am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim eingereichte, mit „Sehr gut“ bewertete Masterarbeit.

Erstprüfer: Prof. Dr. Herbert Asselmeyer

Zweitprüfer: Prof. Dr. Oliver Bierhoff

Aus Copyright-Gründen wurde das Layout 2019 für diese Online-Veröffentlichung überarbeitet. Insbesondere wurden urheberrechtlich geschützte Bilder durch solche ersetzt, die unter Creative-Commons-Lizenz stehen. Der Inhalt des Textes ist unverändert, lediglich einige Rechtschreibfehler wurden korrigiert.

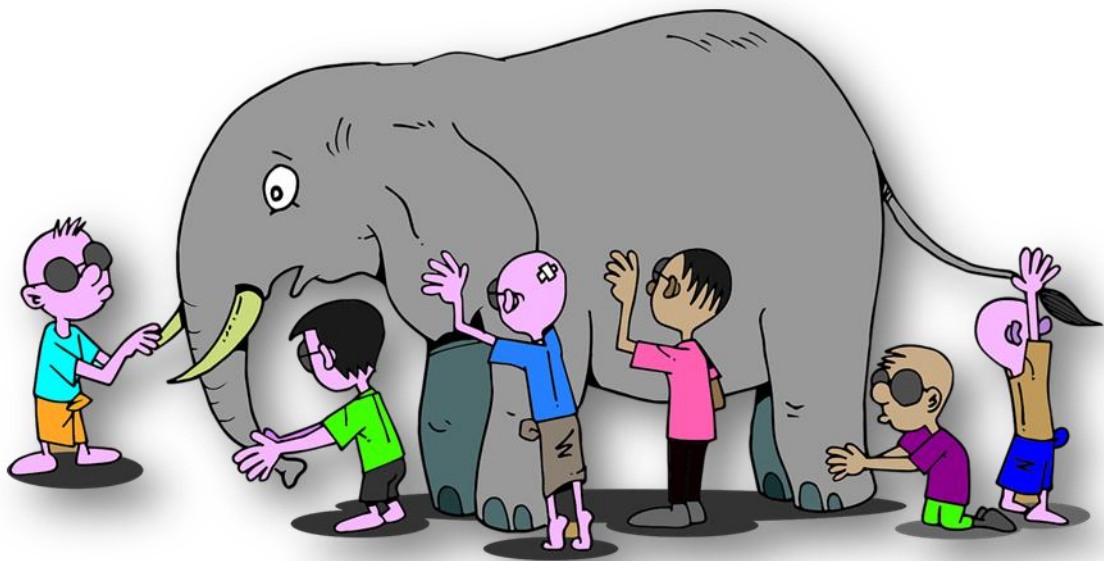
Dr. Christian Philipp Nixdorf

Hannover, den 10.10.2019

## In aller Kürze – Worum es geht

Der Umgang mit Informationen und dessen Transformation zu Wissen gewinnt in sämtlichen Bereichen der Gesellschaft an Bedeutung – so auch in der Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeitende leisten Informations-, Animations-, Beratungs- und Motivationsarbeit für Schüler/innen, kooperieren mit Lehrenden und arbeiten in Netzwerken mit außerschulischen Partner/innen. Das Arbeitsfeld von Schulsozialarbeitenden ist dabei oft wenig konturiert. Von der Beratung bei Beziehungskummer, der Vorbereitung auf die Berufsfindung, der Organisation von Freizeitaktivitäten in Pausen und Projektwochen über die Hilfe bei Streit im Elternhaus bis hin zur Mediation bei Konflikten im Klassenzimmer sowie zur Intervention bei Mobbing reicht das Aufgabenspektrum. Diese Vielfalt bringt es mit sich, dass Schulsozialarbeitende ein umfassendes Wissen mitbringen müssen. Sie haben viele Informationen zu erfassen, zu bewerten, zu ordnen und zu verknüpfen. Schulsozialarbeitende müssen ihr Wissen strukturieren, aktuell halten und auch wissen, was sie zu einem bestimmten Zeitpunkt noch *nicht* umfänglich wissen müssen, damit es zu keinem *Information Overload* kommt. Wissensmanagement ist eine Möglichkeit, die Effektivität und Effizienz im Umgang mit Wissen zu steigern. Inwieweit Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit praktisch zur Anwendung kommt, ist das Thema dieses Textes, der auf einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Materie sowie auf einer qualitativen Befragung von 66 Schulsozialarbeitenden in Niedersachsen basiert.

**Schlagwörter:** Schule, Information, Lernen, Medien, Organisationspädagogik, Pädagogik Schulsozialarbeit, Wissen, Wissensgesellschaft, Wissensmanagement, Wissensteilung



Es ist wohl unschwer zu erkennen: Was wir hier haben, ist offensichtlich ein Elephant.

Und zugegeben: Um das begreifen zu können braucht es kein Wissensmanagement. Oder doch?

Wie auch immer: Was bitte hat ein Elephant mit dem Thema dieses Aufsatzes zu tun?

Finden wir es heraus...

## **Inhalt**

1.	Einleitung	6
2.	Die Begriffe Wissensmanagement und Schulsozialarbeit	9
2.1.	Charakteristika des Wissens	9
2.2.	Vom Wert des Nicht-Wissens	13
2.3.	Zu unterscheidende Wissensarten	18
2.4.	Die Bedeutung von Management	20
2.5.	Definition und Funktion des Wissensmanagements	23
2.5.1.	Das TOM-Modell des Wissensmanagements	26
2.5.2.	Die vier Transformationsprozesse im Wissensmanagement	28
2.5.3.	Der Wissensmanagement-Kreislauf	30
2.6.	Definition und Funktion der Schule	32
2.7.	Definition und Funktion der Schulsozialarbeit	35
3.	Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit	41
3.1.	Gründe für Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit	42
3.2.	Ein (möglicher) Wissensmanagement-Kreislauf	50
3.2.1.	Baustein 1 – Wissensziele definieren	50
3.2.2.	Baustein 2 – Wissen identifizieren	53
3.2.3.	Baustein 3 – Wissen erwerben	61
3.2.4.	Baustein 4 – Wissen entwickeln	63

3.2.5.	Baustein 5 – Wissen (ver)teilen	74
3.2.6.	Bausteine 6 und 7 – Wissen nutzen & Wissen bewahren	84
3.2.7.	Baustein 8 – Wissen bewerten	91
4.	Wissensmanagement in der niedersächsischen Schulsozialarbeit	96
4.1.	Erläuterung des Vorgehens	96
4.2.	Darstellung und Auswertung der Untersuchungsergebnisse	97
4.2.1.	Bekanntheit des Wissensmanagements	99
4.2.2.	Anwendung des Wissensmanagements	104
4.2.3.	Nutzen des Wissensmanagements	110
4.2.4.	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	115
5.	Wissensmanagement kritisch betrachtet	118
6.	Fazit	127
7.	Glossar	133
8.	Anhang	135
8.1.	Charakteristika der Sozialen Arbeit	135
8.2.	Rechtliche Begründungsmuster für Schulsozialarbeit	140
8.3.	Trägermodelle in der Schulsozialarbeit	142
8.4.	Fragebogen	145
	Literatur	150
	Bildnachweis	155
	Über den Autor	155

## 1. Einleitung

„*Wissen macht lernbehindert*“. Das sagt zumindest der Organisationswissenschaftler Fritz B. Simon (2007, S. 64). Auf den ersten Blick ist das zweifellos eine Aussage, die doch wenig geeignet erscheint, ausgerechnet eine Arbeit einzuleiten, die Wissensmanagement thematisiert. Denn welchen Sinn könnte es haben, etwas managen zu wollen, was letztlich in Lernbehinderung resultiert und damit doch arg in Widerspruch zu stehen scheint zu der immer wieder geäußerten Notwendigkeit des lebenslangen Lernens? Wie gesagt: „*Wissen macht lernbehindert*“. Verwirrend ist diese Aussage zunächst allemal. Widersprüchlich hingegen ist sie nicht. Und setzt man sich näher damit auseinander, was Simon meint mit seinem provokanten Ausspruch, so wird doch einiges deutlich, was für die Thematik der vorliegenden Arbeit nur allzu relevant ist.

Denn Wissen macht »deshalb« lernbehindert, weil etwas, was bereits gewusst wird, eben nicht gelernt zu werden braucht. Die Behinderung resultiert somit aus der Selbstgewissheit, schon genug zu wissen, d. h. genug gelernt zu haben, um nun nicht mehr lernen zu müssen. Doch ergibt sich hier möglicherweise ein Problem. Denn wer meint, etwas bereits zu wissen, der läuft Gefahr, sich zu überschätzen, läuft Gefahr, sein Wissen als ausreichend zu betrachten, um alle sich stellenden Probleme meistern zu können. Eine solche Selbstgewissheit aber kann allzu trügerisch sein, denn sie blendet völlig aus, dass Wissen in den seltensten Fällen etwas Statisches, immer gültiges und objektiv Gegebenes ist. Vielmehr muss vermeintliches Wissen konstant hinterfragt, aktualisiert und anschlussfähig gehalten werden. Wissen muss irritierbar bleiben für Veränderung, denn nur so ermöglicht es den Individuen und Organisationen, momentane Einstellungen, Strukturen und Prozesse zu reflektieren und im Bedarfsfall völlig neue zu schaffen, um somit auf sich wandelnde Erfordernisse reagieren zu können. Kurz gesagt: Um eben »nicht« lernbehindert zu sein.

Ein Instrument, welches helfen kann, Lernbehinderung zu überwinden und diese im günstigsten Fall gar nicht erst aufkommen zu lassen, ist Wissensmanagement. Wissensmanagement hat sich in den letzten zwanzig Jahren zu einem wahrlich geflügelten Wort entwickelt. Methoden, Konzepte und Ideologien des Wissensmanagements haben Einzug gehalten in wissenschaftliche Lehrbücher über strategische Unternehmensführung und Organisationsentwicklung ebenso wie in praxisorientierte Ratgeber und Fieldbooks diverser Management-Experten, von Peter Drucker bis Chris Argyris, von Ikujiro Nonaka bis Peter Senge. Verwunderlich ist dies keineswegs. Insbesondere in Politik und Wirtschaft existiert eine nicht unberechtigte Befürchtung, man könne durch zu wenig, falsches oder irrelevantes Wissen alsbald den Anschluss verlieren, das bisherige Innovations- und Wohlstandsniveau nicht aufrechterhalten und hinter die Konkurrenz zurückfallen. Doch was folgt daraus? Eines ist sicher, so hört man zumindest vonseiten der Politik: „*Wir müssen*

*mehr in Bildung investieren*“. Kaum jemand würde diesem Satz widersprechen, und es gibt wohl kaum einen Politiker, der ihn in dieser oder ähnlicher Form nicht schon geäußert hätte. Wird über die Wege und Konzepte der Verwirklichung von mehr Bildung auch vehement gestritten, so sind sich die „Führungseliten“ in Wirtschaft, Politik und Wissenschaft doch einig, dass die Vollendung des Sprungs von der industriell geprägten Gesellschaft zur post-industriellen Wissensgesellschaft nur dann gelingen kann, wenn allseits anerkannt wird, dass Wissen die bedeutsamste Ressource, der entscheidende Standortfaktor, das Öl und Gold von Morgen ist.

Nur reicht Wissen allein nicht aus. Ebenso wie Öl und Gold der ökonomischen Verwertung entzogen sind, wenn keine Möglichkeit besteht, sie zu fördern und zu vermarkten, hilft Wissen allein in keiner Weise, die Innovationskraft zu steigern und Prosperität zu erhalten. Denn gewusst werden kann schließlich vieles, mitunter sogar zu viel, mitunter auch völlig Irrelevantes. Die Kunst - oder besser: Herausforderung - ist daher, aus der Fülle an möglichem Wissen das momentan benötigte sowie das als zukünftig relevant vermutete Wissen zu identifizieren: „*Was muss ich überhaupt wissen? Was weiß ich eigentlich schon alles? Und was nicht? Und was müssen andere von mir wissen?*“ Diese Fragen sind von zentraler Bedeutung. Denn Wissen ist gerade »keine« Ressource, wenn es nicht als solche erkannt wird. Wissen ist »keine« Ressourcen, wenn nicht Möglichkeiten geschaffen werden, es zu explizieren, es zu reflektieren und weiterzuentwickeln, es anzuwenden, es zu teilen - oder auch zu schützen - und schließlich, es wenn nötig auch zu verwerfen. Wissensmanagement kann dazu beitragen, genau dies zu leisten.

Doch so bedeutungsschwer die Hoffnungen und Erwartungen sind, die mit dem Terminus Wissensmanagement einhergehen, so diffus sind gerade im Sozial- und Bildungswesen oftmals die Vorstellungen darüber, was konkret gemeint ist, wenn gefordert wird, den Fokus auf das Management von Wissen zu legen. Dies ist kaum verwunderlich, denn anders als in der Wirtschaft, die sich durch Markt- und Innovationsdruck forciert schon seit über 20 Jahren mit Wissensmanagement befasst, begann die flächendeckende Auseinandersetzung damit im Sozial- und Bildungswesen in Deutschland erst in den letzten 10 Jahren. Aber die Zeiten ändern sich. Bedingt durch eine prekäre Finanzlage und notwendige Professionalisierungsbemühungen gehen mittlerweile ebenfalls Organisationen des Bildungs- und Sozialwesens verstärkt dazu über, der Ressource Wissen auch unter dem Aspekt von Wirtschaftlichkeit mehr Bedeutung beizumessen. Denn, so die logische Schlussfolgerung aus der gegebenen Finanzsituation: Wenn schon nicht mehr Geld zur Verfügung steht, so muss zumindest das Möglichste unternommen werden, die vorhandenen Wissensressourcen optimal zu nutzen und nutzbar zu machen. Wissensmanagement kann helfen, dies zu realisieren. Wie genau, darum soll es in der vorliegenden Arbeit nun gehen. Der Titel dieser Arbeit lautet *Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit*. Aber was, so stellt sich die



Frage, hat das eine denn mit dem anderen zu tun? Warum sollte Wissensmanagement ausgerechnet in der Schulsozialarbeit relevant sein? In einem so kleinen, gesamtgesellschaftlich gesehen doch eher zu vernachlässigendem Arbeitsfeld, welches ohnehin kaum mit dem Terminus »Management« assoziiert wird? Auch das soll nachfolgend thematisiert werden. Um dies in sich schlüssig und nachvollziehbar darzustellen, ist die vorliegende Arbeit wie folgt gegliedert:

Unter Punkt 2 erfolgt zunächst die Definition der relevanten Begriffe *Wissensmanagement* und *Schulsozialarbeit* sowie die Erläuterung der damit verbundenen Bezugsworte. Ferner wird auf die Funktionen der Schule eingegangen, da Wissensmanagement einen Beitrag leisten soll, einige dieser Funktionen effizienter zu realisieren. Daran an schließt sich unter Punkt 3 die Auseinandersetzung mit dem eigentlichen Thema *Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit*. Anhand eines möglichen Wissensmanagement-Kreislaufs wird dargelegt, wie die Anwendung von Wissensmanagement im Bereich Schulsozialarbeit aussehen könnte. Zudem wird bei der Darstellung der einzelnen Wissensmanagement-Bausteine auf hilfreiche Wissensmanagement-Instrumente eingegangen, die zur Anwendung kommen können, um Wissen zu identifizieren, zu generieren, zu explizieren und zu verteilen. Um mehr als nur theoretische Überlegungen zu präsentieren, erfolgt unter Punkt 4 dann die Darlegung eigener, aktueller Untersuchungsergebnisse bezüglich der Anwendung von Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit in Niedersachsen, welche auf Basis eines Fragebogens gewonnen werden konnten. Auf die Präsentation und Reflexion der Untersuchungsergebnisse folgt unter Punkt 5 die Auseinandersetzung mit der Frage, ob und inwieweit Wissensmanagement auch kritisch zu betrachten ist. Abschließend wird unter Punkt 6 ein Fazit gezogen, in welchem die wichtigsten Erkenntnisse zum Thema nochmals zusammengefasst und reflektiert werden.

Es wird vorkommen, dass bedeutsame Inhalte, Charakteristika und zu schaffende Voraussetzungen des Wissensmanagements in der vorliegenden Arbeit mehrfach erwähnt werden, so dass eine gewisse Redundanz vorherrscht. Mir ist durchaus bewusst, dass Redundanz in Texten oft mit überflüssiger Wortfüllerei, im Management sogar mit Ineffizienz, assoziiert wird. Doch ist es keinesfalls meine Absicht, Überflüssiges zu schreiben. Vielmehr ist es so, dass Redundanz ein zentrales Merkmal jeder Wissensgenerierung ist, denn Informationsüberlappung und Informationswiederholungen in unterschiedlichen Kontexten sind es, die Lernen - und damit Wissenserwerb - wahrscheinlich machen (vgl. Nonaka 1998, S. 36-37 sowie Baecker 1994, S. 152). Informativ und bedingt redundant soll daher nun begonnen werden, sich des Themas *Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit* zu nähern. Ich greife dabei vielfach auf englischsprachige Literatur zurück und belasse direkte Zitate im englischen Original. Aus Gründen der Lesbarkeit verzichte ich auf eine geschlechts-sensible Schreibweise, meine aber immer beide Geschlechter.

## 2. Die Begriffe Wissensmanagement und Schulsozialarbeit

Es existiert eine Fülle an Vorstellungen, Konzepten und Begrifflichkeiten, die mit den beiden Themenfeldern Wissensmanagement und Schulsozialarbeit assoziiert werden. Um Missverständnissen vorzubeugen, ist es nötig, beides zu präzisieren. An dieser Stelle wird daher zunächst dargelegt, von welchem grundlegenden Begriffsverständnis ausgegangen wird, wenn in den nachfolgenden Ausführungen von Wissensmanagement und von Schulsozialarbeit die Rede ist. Zudem wird die Bedeutung der Bezugsworte Wissen, Management und Schule thematisiert.

### 2.1. Charakteristika des Wissens

Der Begriff des Wissens wird Alltagssprachlich sehr häufig verwendet. Konkretisiert, was genau gemeint ist mit Wissen, wird üblicherweise allerdings nicht. Warum auch, so könnte man fragen. Schließlich haben wir offensichtlich alle ein ähnliches Verständnis davon, was gemeint ist, wenn jemand sagt: „*Das weiß ich (nicht)*“ oder „*Ich möchte mehr wissen.*“ Gäbe es dieses gemeinsame Grundverständnis nicht, so könnten wir über einen Sachverhalt kaum diskutieren. Beginnt man aber, sich näher damit zu befassen, was es bedeutet, etwas zu wissen, so wird deutlich, dass ein diffuses, wenig konkretes Grundverständnis nicht ausreicht, wenn Wissen *gemanagt* werden soll. Denn dafür bedarf es einer genauen Gegenstandsbestimmung, zumal nur so Operationalisierbarkeit erzeugt werden kann. Kurz gesagt: Man muss explizieren, was wie generiert, angewandt, verglichen und gemessen werden soll. Sonst herrscht Beliebigkeit vor, die jeden wissenschaftlichen Anspruch zunichtemacht (vgl. von Rauchhaupt 2005, S. 87 ff.). Um die Bedeutung von Wissen bestimmen zu können, ist es zunächst erforderlich, dieses abzugrenzen von Daten und Informationen. Denn, so der Systemtheoretiker Helmut Willke (2007, S. 28), „Wissen hat hinsichtlich seiner inneren Form einen dreistufigen Aufbau, der folgende Komponenten umfasst:

- Daten sind der Rohstoff für alles Wissen.
- Informationen sind systemspezifisch aufbereitete Daten und damit Zwischenprodukte des Wissens.
- Wissen ist die Veredelung von Information durch Praxis. Jedes Wissen setzt Praxis voraus.“

Daten: Daten bilden die Grundlage der Wissensgenerierung. Sie wahrzunehmen ist erforderlich, um aus ihnen Informationen entstehen und daraus Wissen generiert zu können. Für sich allein genommen sind Daten allerdings nichts kontextuell Bedeutsames, sondern schlicht „beobachtete Unterschiede“ (ebd., S. 28). „Wenn Beobachter unterscheiden und

bezeichnen, dann produzieren sie *Daten*. Nicht mehr und nicht weniger. Ob ein Fußgänger die Platten auf dem Bürgersteig zählt oder eine Organisation Akten anlegt oder Bits und Bytes auf Festplatten speichert, es handelt sich dabei nur um das Anlegen von Datenfriedhöfen“ (Simon 2007, S. 60). Das Wort Friedhof bringt es auf den Punkt: Daten sind zunächst einmal »tote Materie«. Damit sie beobachtet und somit zu einer verwertbaren Materie werden können, müssen Daten in irgendeiner Form codiert werden. Die für den Menschen wahrnehmbare Form der Codierung beschränkt sich dabei auf drei Möglichkeiten: 1) Zahlen, 2) Sprache und Texte, 3) Bilder. „Was nicht in diese Codierungsform gepresst werden kann, ist als Datum nichts existent“ (Willke 2007, S. 29). Daten sind beispielsweise der 09.11.1989, der 11.09.2001 oder auch 10 % Hauptschüler und 34 % Abiturienten. Man kann nun zweifellos einen Unterschied wahrnehmen zwischen den Zahlen 1989 und 2001, oder zwischen den Angaben 10 % und 34 %, aber für sich allein genommen sagen diese Daten noch rein gar nichts aus. Wir beobachten zwar einen Unterschied, denn 1989 ist »nicht« gleich 2001, und 10 % ist ungleich 34 %, doch »macht« dieser Unterschied für uns eben noch keinen Unterschied, wenn wir die Daten nicht mit Bedeutung versehen und ihnen eine Relevanz zuschreiben. Erst wenn dies passiert, wenn also auf Basis der Daten *Bedeutung* konstruiert wird, werden aus Daten Informationen.

Informationen: Ein Datum ist - wie gesagt - lediglich ein wahrgenommener Unterschied. Eine Information hingegen ist, so Gregory Bateson (1983, S. 488), „irgendein Unterschied, der bei einem späteren Ereignis einen Unterschied macht.“ Daher: Ein *wahrgenommener* und als *bedeutsam* klassifizierter Unterschied. Ob ein Unterschied in unserer Wahrnehmung einen Unterschied macht, können wir nur feststellen, wenn wir dem Unterschied irgendeine Bedeutung zumessen. Denn nur wenn wir den Unterschied zwischen den Zeit-Daten 09.11.1989 und 11.09.2001 als relevant erachten, können wir festhalten, dass nicht nur beobachtbar, sondern auch inhaltlich, geschichtlich und kontextuell ein Unterschied besteht zwischen beiden Daten. Aus Daten wird somit Information, wenn die Daten „in einen Bedeutungs- und Problemkontext gestellt sind und dadurch einen Sachverhalt aufklären“ (Wiater 2007, S. 15). Nur wenn „Daten (Unterschiede) in einen sinnstiftenden Kontext gesetzt werden, der sie mit anderen Unterschieden (Bedeutung/Sinn) verknüpft, können sie Formen bilden (,in-formieren’)“ (Simon 2007, S. 61).

Beispielhaft heißt dies folgendes: Nur wenn wir das Datum 09.11.1989 im Zusammenhang mit der deutschen und europäischen Nachkriegsgeschichte sehen, wenn wir ihm einen *Sinn* verleihen, weil wir schon über geschichtliches Vorwissen verfügen, wird daraus die Information, dass dieses Datum den Fall der Berliner Mauer kennzeichnet und in engem Zusammenhang steht mit dem Ende des kalten Krieges und der deutschen Wiedervereinigung. Und Gleiches gilt für den 11.09.2001. Wer als Einsiedler völlig isoliert und fernab aller Kommunikationsmedien im Wald lebt, der wird dem genannten Datum vermutlich

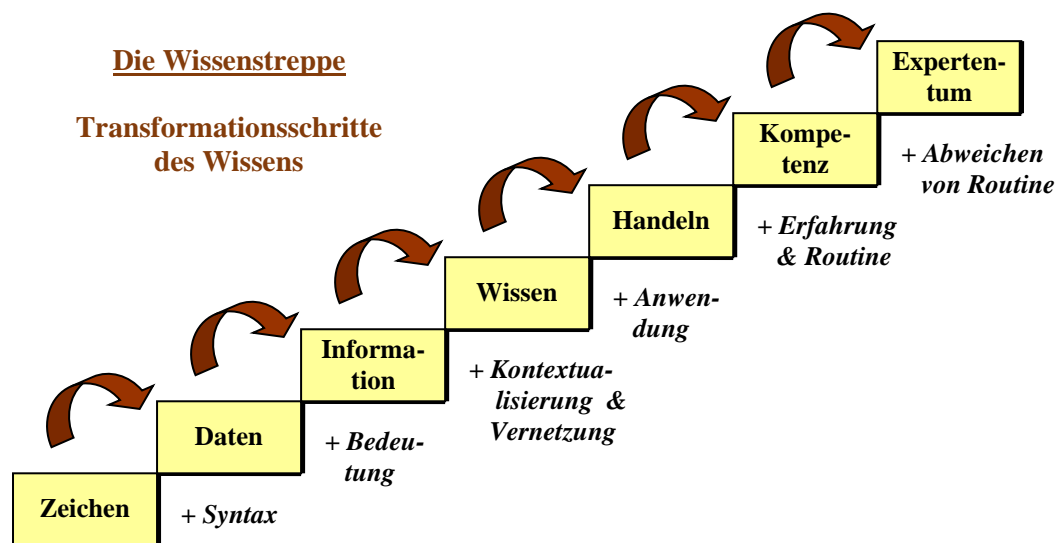
gar keine Bedeutung zumessen. Viele andere Menschen allerdings haben von den Anschlägen in New York und Washington gehört und wissen, dass diese letztlich den nicht enden wollenden »war on terror« einleiteten und zu einer Fülle an Folgeanschlägen und Bürgerrechtsbeschneidungen führten.

Wissen: Aber was genau unterscheidet die Information nun vom Wissen? Der Philosoph Ulf von Rauchhaupt (2005, S. 91-92) verdeutlicht dies anhand zweier Beispiele. Man kann folgendes sagen: 1) Ich weiß, wie der zweite Hauptsatz der Thermodynamik *lautet*. 2) Ich weiß, was der zweite Hauptsatz der Thermodynamik *besagt*. Beide Sätze sind ähnlich, doch inhaltlich besteht eine bedeutsame Differenz. Die basale Information, wie der zweite Hauptsatz der Thermodynamik lautet, kann jeder Enzyklopädie entnommen werden. Einmal nachschlagen, und man erfährt die Antwort: „*Die Entropie kann in abgeschlossenen Systemen nicht abnehmen*“ (Microsoft-Encarta Lexikon 2005). Durch diese Informationsaneignung habe ich aber noch keinerlei Wissen in Bezug auf die *Bedeutung* dieses Satzes generiert. Ich weiß nur, wie der Satz lautet. Doch dieses reine Informationswissen ist noch kein wahres Wissen, denn dieses kommt erst durch Verstehen zum Ausdruck. Und zwar nicht durch ein akustisches Verstehen und Aufsagen-Können einer Lautfolge, sondern durch ein inhaltliches und kontextuelles Verorten und Begreifen. Genau das meint Wissen.

Oder, um beim vorherigen Beispiel des 11. September 2001 zu bleiben: Die Tatsache, dass der 11.09.2001 die Terroranschläge von New York und Washington markiert, ist reine Information, also ein mit Bedeutung versehenes Datum. Die Tatsache aber, dass damit auch der »war on terror« eingeleitet wurde, dass der Afghanistan-Krieg begann, dass es zu zahlreichen Folgeanschlägen in London, Madrid und auf Bali kam, dass eine Verbindung konstruiert wurde zwischen Terroristen und fiktiven Massenvernichtungswaffen im Irak, welche letztlich den dritten Golfkrieg einleitete, das alles ist Wissen. Denn aus Informationen wird Wissen, „wenn Informationen in einen zweiten Kontext von Relevanz eingebunden werden“ (Willke 2007, S. 33). Dieser zweite Relevanzkontext, der ein Gedächtnis und Abstraktionsfähigkeit voraussetzt, besteht aus bedeutsamen Erfahrungsmustern, d.h. aus der Erinnerung, dem Einbau, der Reflexion und der Verknüpfung sowie des Zueinander-in-Bezug-Setzens einzelner Informationen in einem größeren Gesamtkontext.

In aller Kürze: „*Knowledge derives from minds at work.*“ (Davenport & Prusak 2000, S. 5) Das heißt, damit aus Informationen Wissen entstehen kann, „muss der Mensch sie in seinen Erfahrungskontext, seine Denk-, Gefühls-, Handlungs- und Wollensstruktur aufnehmen. Dabei wählt er sie aus, bewertet und vergleicht sie mit im Gedächtnis abgespeichertem Wissen und vernetzt sie damit. [...] So werden Informationen Bestandteil persönlichen Wissens“ (Wiater 2007, S. 15). Etwas zu wissen ist somit „nicht gleichzusetzen mit verfügbaren Informationen, sondern erst mit der Fähigkeit des einzelnen Menschen gege-

ben, geordnete Aussagen über Fakten und Ideen herzustellen, übermitteln und in bewusstes Handeln umsetzen zu können“ (ebd., S. 16). Und da durch mehr Wissen mehr Anschlussfähigkeit erzeugt wird, da durch mehr Wissen neue Verknüpfungen gebildet werden zu anderen, noch unerschlossenen Wissensgebieten, kann festgehalten werden, dass Wissen die einzige Ressource ist, die sich durch Gebrauch vermehrt (vgl. Davenport & Prusak 2000, S. XXII). Somit ist zu konstatieren, dass Wissen überall dort existieren *muss*, wo etwas umfassend verstanden, begriffen, kontextuell verortet und erklärt werden soll. Die folgende Darstellung, basierend auf den Ausführungen von Klaus North (2005), veranschaulicht dies nochmals:



Eigene Darstellung in Anl. an North (2005, S. 32)

Die Treppendarstellung zeigt, dass es zunächst ein Regelsystem (Syntax) braucht, um Daten wahrnehmen und kodifizieren zu können. Dann muss den Daten, sofern sie einen Unterschied machen und zu Information werden sollen, eine Bedeutung zugemessen werden. Aus diesen bedeutsamen Daten (Informationen) wird dann Wissen durch das Vernetzen und Kontextualisieren. Doch Wissen allein führt noch zu nichts Handfestem. Handeln ergibt sich erst aus der Anwendung von Wissen, und von Handlungskompetenz kann dann gesprochen werden, wenn Handlungen internalisiert werden, wenn sie routiniert verlaufen. Der letzte Schritt hin zum Expertentum wäre es dann, noch weitergehende Erfahrungen dadurch zu erlangen, dass bewusst von der internalisierten Routine abgewichen wird, um neues zu erproben und eingespielte Handlungsmuster noch zu verbessern. Etwas zu wissen ist also, wie die Treppe verdeutlicht, nur ein Zwischenschritt im Wissensmanagement. Der Wert des Wissens wird „nur dann sichtbar, wenn das Wissen (Wissen WAS) in ein Können (Wissen WIE) umgesetzt wird, das sich in entsprechenden Handlungen manifestiert.“ Erst das „Handeln liefert messbare Ergebnisse wie eine Person, eine Gruppe, eine Organisation aus Informationen Wissen generiert und dieses Wissen für Problemlösungen anwendet.“

Und erst die Kompetenz, „Wissen zweckorientiert in Handlungen umzusetzen, unterscheidet den Lehrling vom Meister, den Geigenschüler vom Virtuosen, die erfolgreiche Sportmannschaft vom brillanten Einzelspieler“ (North 2005, S. 34). Somit kann festgehalten werden, dass das Wissen allein noch zu nichts praktisch Verwertbarem führt. Erst die Umsetzung in tatsächliches Handeln und später die Explizierung des Wissens ist es, wovon die Organisation profitiert. Doch etwas - oder gar viel - zu wissen, ist nicht nur Voraussetzung von Handlungskompetenz, es kann paradoxerweise auch zur Verhinderung gerade dieser Handlungskompetenz beitragen. Denn das Wissen birgt auch Gefahren. Nicht nur, weil Wissen lernbehindert machen kann, sondern auch, weil das *falsche* gewusst werden kann. Mitunter sogar eine Menge davon.

## 2.2. Vom Wert des Nicht-Wissens

Befragt man Menschen nach ihrer Einschätzung des Wertes von Wissen, so ist festzustellen, dass - mit Höhe des Bildungsstandes steigend - die allermeisten Menschen Wissen positiv konnotieren (vgl. Walter 2009, S. 69 ff.). Man hört es überall: Wissen ist Macht, Wissen ist unsere wichtigste Ressource, Wissen ist fundamental für unsere Gesellschaft und zentral beim Erfolgsstreben des Einzelnen. Nur wer viel weiß, der bringt es zu etwas, so das herrschende Dogma unserer vermeintlichen Wissensgesellschaft. Doch leider kann zu viel wissen zu wollen auch gefährlich werden, denn „organizations can spend too much time acquiring knowledge, and not enough using it“ (Davenport & Prusak 2000, S. XIII). Befasst man sich mit der Bedeutung und Funktion des Wissens, so muss daher immer auch die Bedeutung und Funktion von etwas Anderem, damit auf das engste Verbundenem mitgedacht werden: *Nicht-Wissen*. Zwar ist Wissen die Grundvoraussetzung, Dinge begreifen zu können, doch ist ein Mehr an Wissen längst nicht immer sinnvoll. Denn der Mensch verfügt in kognitiver wie in zeitlicher Hinsicht nur über eine begrenzte Verarbeitungskapazität, wie der Neurowissenschaftler Manfred Spitzer in seinem Buch *Lernen* (2007, S. 59 ff.) schreibt: Nur durch Verallgemeinerung und Komplexitätsreduktion ist es uns möglich, eine regelhafte Welt zu konstruieren. Dadurch entsteht Planungs- und Handlungssicherheit.

„Nur diejenigen unserer Vorfahren haben überlebt, die dieses umweltgerechte Input-Output-Mapping schnell und zuverlässig beherrschten und es vor allem rasch anhand einiger Beispiele lernten. [...] Da die Welt regelhaft ist, brauchen und müssen wir uns nicht jede Einzelheit merken.“ (ebd., S. 77) Wir müssen nicht nur nicht alles wissen, wir sollten - um lebensfähig zu bleiben - gar nicht versuchen, alles wissen zu wollen, denn das käme einem *Information-overflow* gleich, der in völliger Handlungsunfähigkeit resultieren würde. Natürlich ermöglicht ein Mehr an Wissen zumeist ein weitreichenderes, tieferes Verständnis bestimmter Sachverhalte. Es erlaubt, Dinge umfassender zueinander in Bezug zu setzen und Überschneidungen, Korrelationen und Ansatzpunkte zu erkennen, die einer



weniger wissenden Person wohl nie ersichtlich würden. Doch bei der Wissensgenerierung gibt es Grenzen, die, wenn sie überschritten werden, im genauen Gegenteil dessen münden, was angestrebt wurde. Denn, so Thomas Davenport & Laurence Prusak in ihrem Buch *Working Knowledge* (2000, S. 7): „Knowledge can also move down the value chain, returning to information and data. The most common reason for what we call ‘de-knowledging’ is too much volume. As one Andersen Consulting knowledge manager told us, ‘We’ve got so much knowledge (not to mention a lot of data and information too) in our Knowledge Xchange repository that our consultants can no longer make sense of it. For many of them it has become data.’”

Das zentrale Problem ist, dass, je positiver Wissen attribuiert wird, mitunter so viel davon generiert und akkumuliert wird, dass es kaum noch verarbeitet werden kann. Genau deshalb bedarf es des Wissensmanagements, welches immer *„in gleicher Intensität das Management von Wissen wie auch das Management von Nichtwissen [ist]“* (Willke 2007, S. 27). Im strategischen Management beispielsweise ist es zweifellos wichtig, viel zu wissen und auf diverse Techniken wie z. B. Szenarien, Zukunftswerkstätten, SWOT-Analysen, Trendextrapolationen, Balanced Scorecards, Benchmarks etc. zurückgreifen zu können. Diese Instrumente können helfen, Informationen zu strukturieren und aus ihnen neues Wissen zu generieren. Doch besteht auch hier die große Gefahr, dass *zu viele* Informationen gesammelt werden, da das Controlling eines großen Unternehmens mittlerweile dermaßen viele Kennzahlen und Benchmarks liefern kann, dass daraus kaum mehr Handlungswissen generiert werden kann. Denn wenn alles mit allem verglichen, korreliert und bilanziert werden kann, ist eher zu vermuten, dass ein Großteil der Informationen aufgrund der begrenzten menschlichen Verarbeitungskapazität schlicht auf „kaum genutzten Informationsdeponien“ landet (Wiater 2007, S. 42).

Die Lagerung von Wissen auf Deponien erscheint allerdings ökonomisch wenig sinnvoll, da Wissen eben auch veralten kann. Es werden ständig neue Informationen verfügbar, aus denen potenziell Wissen generiert werden kann, welches dann eine durchschnittliche Halbwertszeit von etwa drei bis fünf Jahren aufweist (vgl. Willke 2001, S. 291 sowie von Rauchhaupt 2005, S. 59 ff.). Es ist also - gerade auch unter der Prämisse wirtschaftlicher Vernunft - längst nicht immer sinnvoll, immer mehr eines hochspezifischen Fachwissens anzustreben, mit dem in sechs Jahren vielleicht nichts mehr angefangen werden kann. Was helfen einem heute beispielsweise noch mühsam gelernte Programmiersprachen aus den 1980er oder 1990er Jahren (vgl. Stoll 2002, S. 188 ff.)? Und was hilft es, wenn viel Zeit und Geld in die Wissensgenerierung investiert wird, wenn sich diese aber nicht auszahlt? Der japanische Elektronikkonzern Toshiba beispielsweise investierte in den letzten acht Jahren Millionen in die Erforschung eines neuen Speichermediums für hochauflösende Videosignale (HD-DVD). Am Markt durchgesetzt hat sich aber die Konkurrenztechnologie

von Sony (BluRay) (siehe: [www.toshiba.co.jp/about/press/2008\\_02/pr1903.htm](http://www.toshiba.co.jp/about/press/2008_02/pr1903.htm); Stand: 10.01.2010). Das zeigt zweierlei Aspekte:

1. Nichtwissen ist riskant. Denn wer vieles nicht weiß, der läuft Gefahr, den Anschluss zu verpassen und von der Konkurrenz verdrängt zu werden.
2. Wissen ist aber ebenso risikobehaftet. Denn es ist längst nicht immer klar, dass sich viel zu wissen auch auszahlt, dass es einen Nutzen verspricht. Denn wenn viel vom *Falschen* gewusst wird, d. h. viel von Dingen, die im praktischen Leben nicht *nutzbar* zu machen sind, bzw. die am Markt nicht nachgefragt werden, dann hilft einem dieses Exotenwissen rein gar nichts.

Es gilt daher, die richtige Balance zu finden zwischen Lernen, um mehr zu wissen, und dem bewussten Verweigern von Mehr-Wissen, um handlungsfähig zu bleiben (vgl. Simon 2007, S. 65). Somit kann festgehalten werden, dass die Ressource Wissen für Menschen wie für Organisationen ein *zweischneidiges Schwert* darstellt. Einerseits ist Wissen in der Tat Macht, wie es einst Francis Bacon (1561 - 1626) schrieb. Denn Wissen erscheint in unserer Zeit, in der technologische Fortschritte es ermöglichen, mehr und mehr Arbeiten durch Maschinen zu erledigen, als der zentrale Wirtschaftsfaktor und die wichtigste Ressource, die sich vermehren und patentieren lässt (vgl. Chott 1999, S. 306). Jeremy Rifkin (2004, S. 25) verweist eindrucksvoll darauf: Für einen Produktionsvorgang, für den im Jahr 1990 noch 10 Arbeiter benötigt wurden, genügt im Durchschnitt heute gerade mal einer, bei gleicher Qualität und Geschwindigkeit, wenn nicht gar schneller. Manuelle Arbeiten, einfache Vorgänge in Produktion und Dienstleistung, werden zunehmend automatisiert. Die (einfache) menschliche Arbeitskraft wird überflüssig. „Nie wieder werden wir Tausende von Beschäftigten wie im 20. Jahrhundert aus den Toren von Fabriken und Dienstleistungszentren strömen sehen“ (ebd., S. 25).

Doch auch wenn die Nachfrage an manueller, standardisierter und repetitiver Fließbandarbeit abnimmt, die Nachfrage nach Wissen wächst. Wissen darüber, wie die Maschinen konstruiert werden, wie sie gewartet werden, wie sie logistisch optimal zu nutzen sind, was organisatorisch noch verbessert werden könnte usw. Und da Wissen in bedeutendem Maße durch den Informationsaustausch von Individuen generiert wird, wächst die Nachfrage nach einer effizienteren „Organisation sozialer Beziehungen - vor allem durch wissens- und kommunikationsintensive Dienstleistungen. Deshalb begreifen zahlreiche Autoren die Gegenwartsgesellschaft als Informations-, Kommunikations- oder Wissensgesellschaft“ (Heidenreich 2000 zitiert nach Wiater 2007, S. 30). Doch um das angestrebte Mehr-Wissen effektiv generiert zu können, müsste, je größer die Informationsmenge wird, auch die Selektionskompetenz und die für die Selektion der Daten und Informationen zur Verfügung stehende Zeit ansteigen. Nur so könnte gewährleistet werden, dass aus der Fülle der theore-



tisch abrufbaren Daten und Informationen jenes ausgewählt und zueinander in Bezug gesetzt werden kann, was heute als relevant erscheint. Oftmals aber sind weder Selektionskompetenz noch mehr Zeit gegeben (vgl. Wiater 2007, S. 42 f.). Noch viel diffiziler aber gestaltet sich das Problem der mangelnden Selektionskompetenz bei der Einschätzung dessen, was zukünftig *vielleicht* zu relevantem Wissen werden *könnte*. Mit den Worten Niklas Luhmanns (2006, S. 338): „Die Zukunft [...] ist, von der Gegenwart aus gesehen, unbekannt. Sie ist gegenwärtig noch nicht bestimmt; und genau das gibt der Gegenwart die Chance, die Zukunft zu bestimmen. Andererseits überlebt die Zukunft, wenn man so sagen darf, jeden Versuch, sie zu bestimmen. Die Zeit lässt alle Versuche, die Zukunft zu bestimmen, zur Vergangenheit werden, auf die man in späteren Gegenwarten, es besser wissend, zurückblickt. Was geschehen kann, ist also immer nur: die Zukunft als unbestimmbar vor sich her zu schieben.“

Sicher ist nur, dass die Zukunft unvorhersagbar ist. Natürlich können diverse Zukunftsszenarien entworfen und heutige Trends extrapoliert werden. Es können transdisziplinäre Zukunftswerkshops und Projekte initiiert werden und es kann das mögliche Eintreffen eines Szenarios mit mathematischer Wahrscheinlichkeit angegeben werden. Letztlich aber bleibt eine simple Tatsache bestehen: Die Zukunft ist nicht bestimmt. Man erhält nichts als Wahrscheinlichkeiten. Es besteht daher immer die Gefahr, *falsches* Wissen zu erzeugen, besonders wenn der Informationspool, aus dem das vermeintlich benötigte Wissen generiert wird, gespeist wird aus Erkenntnissen, Erfahrungen und Innovationsdurchbrüchen aus der Vergangenheit. Die Vergangenheit aber ist tückisch, so James March und Daniel Levinthal in ihrem Artikel *The myopia of learning* (1999, S. 208): „Learning is likely to be misleading if the experimental record on which it draws is a biased representation of past reality, and thus of future likelihoods.“ In einer komplexen und sich ständig wandelnden Welt kann aus Erfahrungswissen nicht zwingend auf die Zukunft geschlossen werden. Denn: „Experience is often a poor teacher, being typically quite meager relative to the complex and changing nature of the world in which learning is taking place. [...] The difficulties in learning effectively in the face of confusing experience are legendary. Even highly capable individuals and organisations are confused by the difficulties of using small samples of ambiguous experience to interpret complex worlds“ (ebd., S. 195-196).

Die zentrale Herausforderung ist somit, aus der Fülle an verfügbaren Daten und Informationen das vermeintlich relevante herauszusuchen und daraus Wissen zu generieren, welches sich später eventuell als völlig irrelevant erweist. Bis dahin ist aber vielleicht schon viel Zeit, Geld und Personal in den Prozess der Wissensgenerierung geflossen, was anderweitig produktiver hätten eingesetzt werden können. Das Wissen über mögliche zukünftige Entwicklungen ist daher potenziell unvorteilhaft, wenn der Aufwand der Wissensgenerierung den Nutzen übersteigt, denn „Innovationen sind ihrerseits risikoreiche Eingriffe, die gerade

Organisationen mit gravierenden Überlebensproblemen sich kaum leisten können“ (Luhmann 2006, S. 353). Man kann es drehen, wie man will: Die Tatsache bleibt bestehen, dass Wissen unausweichlich mit Nicht-Wissen, und mehr Wissen daher immer auch mit mehr Nicht-Wissen einhergeht. Letztlich bleibt der Mensch, so kann festgehalten werden, der bremsende Faktor. Denn die „Informations- und Kommunikationstechnologie eröffnet eine Fülle von Möglichkeiten und Optionen, die in keinem Verhältnis mehr zu den konkreten Möglichkeiten des Individuums steht“ (Wiater 2007, S. 40).

Zwar können Unmengen an Daten in Datenbanken gespeichert werden, doch bleibt das Problem, dass Datenbanken, wie der Name schon sagt, kein Wissen speichern, sondern nur Daten. „Weder in den traditionellen Archiven und Bibliotheken noch in den modernen Datenbanken lagert Wissen“ (Liessmann 2008, S. 30). In Datenbanken gelagerte Daten können aus sich selbst heraus aber keine Relevanz erzeugen. „Gather enough data, the argument goes, and objectively correct decisions will automatically suggest themselves. This is false on two accounts. First, too much data can make it harder to identify and make sense of data that matters. Second, and most fundamentally, there is no inherent meaning in data“ (Davenport & Prusak 2000, S. 3). Daten sind, wie erwähnt, nichts als tote Materie. Es bedarf des Individuums, das sie mit Relevanz versieht, das ihnen eine Bedeutung zu-misst – oder das eben nicht tut. Doch je mehr Daten erhoben und gesammelt werden, desto mehr Menschen bedarf es auch, diese zu selektieren, zu filtern und zu interpretieren.

Berücksichtigt man in diesem Zusammenhang, dass, so Werner Wiater (2007, S. 40), jeden Tag weltweit bis zu 20.000 wissenschaftliche Publikationen veröffentlicht werden, so wird deutlich, dass es nicht nur in verfahrenstechnischer Sicht, sondern auch ökonomisch völlig irrsinnig wäre, zu versuchen, auch nur einen Bruchteil dieser Publikationen zur Kenntnis zu nehmen, geschweige denn zu lesen. Denn täten alle interessierten und am Ideal des *lifelong learning* ausgerichteten Menschen dieser Welt dies, so kämen sie schlicht nicht mehr dazu, ihrer eigentlichen Arbeit nachzugehen. Sie wären permanent mit der Lektüre „neuen“ Fachwissens beschäftigt, welches sich dann zudem oft als nicht viel mehr herausstellt als die Abschrift und Umformulierung von bereits Bekanntem (vgl. von Rauchhaupt 2005, S. 124). Es ist somit, wenn von Wissensmanagement die Rede ist, wichtig, sich klar zu machen, dass damit immer auch gemeint ist, sich bestimmtem Wissen bewusst zu verweigern. „In Zukunft geht es nicht mehr vor allen Dingen darum, zu wissen, sondern zu wissen, was man nicht unbedingt wissen muss.“ Und das bedeutet auch, zu akzeptieren, dass „ohne eine Arbeitsteilung des Wissens und eine akzeptierte Ignoranz in allen anderen Bereichen, in denen man nicht kompetent ist, nichts mehr [läuft]“ (Bolz 1998, S. 41 f.).

### 2.3. Zu unterscheidende Wissensarten

Die vorangegangenen Ausführungen zum Thema (Nicht-)Wissen könnten den Eindruck erweckt haben, dass »etwas zu wissen« oder sich dessen bewusst zu verweigern, grundsätzlich eine individuelle Leistung ist, da das Wissen nie objektiv existiert, sondern es immer subjektiv generiert und kontextuell verortet wird. So beschreibt es auch Ulf von Rauchhaupt (2005, S. 88-89), der das Substantiv Wissen etymologisch zurückführt auf die indoeuropäische Wortwurzel *weid-*, „die ursprüngliche »sehen« oder »Visuelles erkennen« bedeutete.“ Es werde deutlich, so von Rauchhaupt, dass Wissen seinem Ursprung nach nur „in Verbindung mit Personen, Menschen oder Göttern, und zwar als Einzelpersonen, verwendet wurde. Etwas zu sehen ist zunächst einmal ein Akt des Individuums.“ Doch generieren unterschiedliche Individuen aufgrund unterschiedlicher kognitiver Fähigkeiten, aufgrund der sich unterscheidenden Interessen und bedingt durch divergierende Aufmerksamkeitsfokussierung mitunter ein höchst unterschiedliches Wissen. Wissen steht also in der Tat in direkten Bezug zum Individuum (vgl. Liessmann 2008, S. 31).

Doch so einfach ist es nicht. Denn wäre Wissen eine rein subjektive, ausschließlich individuell zu vollziehende Leistung, so gäbe es schlicht keine Handhabung, überhaupt irgendeine Art von Wissensmanagement vollziehen zu können. Was ausschließlich dem individuellen Bewusstsein zugänglich ist, kann nicht geteilt, nicht expliziert und daher auch nicht gemanagt werden. Aus eben diesem Grund muss, wenn von Wissensmanagement die Rede ist, differenziert werden, denn es existieren unterschiedliche Arten des Wissens. Grundsätzlich kann, bezogen auf die Trägerschaft des Wissens, unterschieden werden zwischen *personalem Wissen* (jenes individuell-subjektive Wissen, welches bisher thematisiert wurde), *kollektivem Wissen* (überindividuell geteilte Wertmaßstäbe, Institutionen und kulturelle Überlieferungen) sowie *organisationalem Wissen* (Strukturen und Regeln, formelle und informelle Abläufe in Organisationen). Zudem muss berücksichtigt werden, dass unterschiedliche Formen des Wissens existieren, wobei die für das Wissensmanagement wohl wichtigste Unterscheidung die ist zwischen *implizitem Wissen* (tacit knowledge) und *explizitem Wissen* (externalized knowledge) (vgl. Wiater 2007, S. 25 f.).

*Implizites Wissen:* Als implizites Wissen (tacit knowledge) wird jenes Wissen bezeichnet, „das eine Person aufgrund ihrer Erfahrung, ihrer Geschichte, ihrer Praxis und ihres Lernens im Sinne von Know-how hat. Erstaunlicherweise muss die Person nicht unbedingt wissen, dass sie dieses Wissen hat, und sie muss auch nicht erklären können, wie sie kann, was sie kann“ (Willke 2007, S. 35). Es handelt sich beim impliziten Wissen also um ein unreflektiertes, da der bewussten Reflexion »nicht zugängliches« Erfahrungs- und Handlungswissen, welches nur schwer expliziert und kommuniziert werden kann. Es ist zwar irgendwie da, aber wir können nicht erklären, wie und warum. Es bleibt der bewussten Wahr-

nehmung durch das Individuum oft verschlossen. Ikujiro Nonaka fasst dies in *The Knowledge-Creating Company* (1998, S. 27-28) so zusammen: „Tacit knowledge is highly personal. It is hard to formalize and, therefore, difficult to communicate to others. Or in the words of the philosopher Michael Polanyi, ‘We can know more than we can tell.’ Tacit knowledge is also deeply rooted in action and in an individual’s commitment to a specific context - a craft or profession, a particular technology or product market, or the activity of a work group or team. [...] It consists of mental models, beliefs and perspectives so ingrained that we take them for granted, and therefore cannot easily articulate them.”

Explizites Wissen: Das explizite Wissen (externalized knowledge) dagegen meint jenes Wissen, über das Individuen gerade nicht unbewusst, sondern »bewusst« verfügen. Explizites Wissen ist reflektiertes Wissen, das artikulierbar und kommunizierbar ist. Die englische Bezeichnung *externalized knowledge* macht es noch deutlicher: Es handelt sich um Wissen, das »nach außen gebracht« werden kann, beispielsweise, indem es in Form eines Buches niedergeschrieben, anhand einer Grafik visualisiert oder in einem Vortrag erläutert und erklärt wird. Es ist ein Wissen, das leicht transparent gemacht und geteilt werden kann. Ein Wissen, das *universell* verfügbar gemacht werden kann, das relativ einfach formalisiert, dokumentiert und reproduziert werden kann, weil es nicht an eine bestimmte Person gekoppelt ist. Explizites Wissen nennen wir also ein Wissen, „von dem der Wissende weiß und über das er sprechen kann“ (Willke 2007, S. 35). Oder, mit den Worten Nonakas (1998, S. 27): „Explicit knowledge is formal and systematic. For this reason, it can be easily communicated and shared, in product specifications or a scientific formula or a computer program.“ Es bleibt in diesem Kontext noch die zuvor bereits angesprochene Unterscheidung zwischen personalem und organisationalem Wissen zu klären.

Personales Wissen: Als personales Wissen kann jenes Wissen betrachtet werden, über das eine Person bewusst oder unbewusst verfügt. „Mit dem personalen Wissen ist das Wissen der Mitarbeiter des Unternehmens gemeint, das als implizites Wissen (tacit knowledge) oder als explizites Wissen (externalized knowledge) vorliegen kann und aus Beobachtungskompetenz, Relevanzmustern und Erfahrungen besteht [...]“ (Wiater 2007, S. 25). Das (implizite) Wissen eines Bäckers, wie er den Teig zu kneten, zu schwingen und zu formen hat, damit er perfekt aufgeht, wäre ebenso personales Wissen wie das (explizite) Wissen des Bäckers, was er seinen Lehrlingen über sein Wissen mitteilen und ihnen durch textliche Anleitungen und mündliche Erläuterungen verständlich machen kann.

Organisationales Wissen: Unter organisationalem Wissen wird jene Art von »ent-personalisiertem« Wissen verstanden, welches sich in Organisationsstrukturen, Verfahrensweisen, Routinen und Hierarchien manifestiert. „Bezogen auf die Organisation heißt dies, dass sich ihr Wissen in ihren Handlungsmustern, ihrer alltäglichen Praxis, realisiert. Es ist

in den intern ablaufenden Prozessen impliziert. [...] Dieses organisationale Wissen wird in den praktizierten Routinen zur Lösung von Problemen immer wieder aufs Neue ‚erinnert‘. Es zeigt sich in der Weise, wie Prozesse organisiert werden (bzw. sich selbst organisieren). [...] Jedes erneute Abspulen tradierter Verhaltens- und Kommunikationsmuster innerhalb der Organisation wirkt als *Bestätigung dieses Wissens*: Das Gedächtnis der Organisation ist die Organisation“ (Simon 2007, S. 62-63). Dieses organisationale Gedächtnis, wie auch das individuelle Gedächtnis der Mitarbeiter, ganz bewusst zu nutzen, ist ein bedeutendes Ziel und Merkmal des Wissensmanagements.

## 2.4. Die Bedeutung von Management

Nachdem nun einige grundsätzliche Erläuterungen zum Terminus Wissen erfolgt sind, bleibt, bevor der Fokus auf das eigentliche Thema, das Wissensmanagement, gelegt wird, an dieser Stelle noch die Auseinandersetzung mit der Wortbedeutung des Managements. Was heißt Management? Helmut Willke (2007, S. 17) definiert dieses als „eine systematische und disziplinierte Steuerung von Ressourcen zur Erreichung bestimmter Ziele.“ Dabei „umfasst Management drei Komponenten:

- die Führung von Personen und
- die Optimierung von weiteren relevanten Ressourcen, um
- die Ziele von Organisationen zu erreichen.“

Der wohl einflussreichste Management-Experte des letzten Jahrhunderts, der 2005 verstorbene Peter Drucker, bezeichnet das Management in seinem Buch *The practice of management* (2007, S. 4) als die bedeutendste Institution eines jeden Unternehmens. Management ist, so Drucker, in organisationaler Hinsicht eine der zentralen Errungenschaften des westlich-kapitalistischen Wirtschaftssystems. It is the organ of society specifically charged with making resources productive [...] with the responsibility for organized economic advance [that] reflects the basic spirit of the modern age. It is in fact indispensable - and this explains why, once begotten, it grew so fast and with so little opposition.” Management ist essentiell, weil mit ihm alles im Unternehmen steht und fällt. „We speak of ‘organizations’ - the formal structure of the enterprise. But what we mean is the organization of managers and of their functions; neither bricks nor mortar nor rank-and-file workers have any place in the organization structure. We speak of ‘leadership’ and of the ‘spirit’ of a company. But leadership is given by managers and is effective primarily within management; and the spirit is made by the spirit within the management group. We talk of ‘objectives’ for the company, and of its performance. But the objectives are goals for management people; the performance is management performance. And if an enterprise fails to perform, we rightly hire not different workers but a new president” (ebd., S. 12). Was Drucker beschreibt, ist,

dass sämtliche strategisch-planenden, initiiierenden, kontrollierenden und strukturierenden Tätigkeiten, die in Organisationen verortet sind und die mit Organisationen assoziiert werden, im Grunde Managementaufgaben sind. Es muss dabei aber keinesfalls immer nur das Top-Management involviert sein, wie Georg Schreyögg (1993, S. 24-25) schreibt:

„Mit Management als ‚Institution‘ meint man alle Positionen einer Organisation, die mit Anweisungsbefugnis betraut sind, also alle die Stellen, die sich die Führungsaufgabe teilen. Manager sind demnach alle Organisationsmitglieder, die Vorgesetztenfunktionen wahrnehmen, angefangen vom Gruppenleiter bis zum Vorstand.“ Schreyögg beschreibt hier eine *institutionale* Sichtweise auf Management, bei der der Blick darauf gerichtet wird, welche Person auf welcher Position in der Organisation welche Managementaufgaben wahrnimmt. Daneben kann Management in *funktionaler* Hinsicht beschrieben werden als das Planen, Koordinieren, Anführen, Durchführen und Kontrollieren von Tätigkeit, die notwendigerweise vollzogen werden müssen, um die Organisation lebensfähig zu halten (vgl. Wiater 2007, S. 46 sowie Staehle 1999, S. 69). Im traditionellen, betriebswirtschaftlichen Unternehmensverständnis werden, bzw. wurden diese Aufgaben von Führungskräften übernommen. Management und Führungsverantwortung gingen sozusagen Hand-in-Hand, waren untrennbar miteinander verbunden. Dem ist mittlerweile nicht mehr zwingend so, denn die Rolle, wie auch die Position des Managers im Unternehmen, ist seit über 30 Jahren im Wandel begriffen. Wurde mit dem Manager bis in die 1970er Jahre hinein oft noch der eine große, bedeutsame Führer an der Spitze der Organisation assoziiert, der die Fäden in der Hand hält, der alles plant, koordiniert und selbst entscheidet, so hat sich spätestens seit den 1980er Jahren weltweit ein neues Managementverständnis durchgesetzt: *Management by objectives*.

Selbst-Management durch Zielvereinbarungen, in Eigenregie, durch mehr Eigenverantwortung, Selbstkontrolle und Entscheidungsbefugnis für die Untergebenen. Ein solches Managementverständnis setzt, so Knut Bleicher (2002, S. 77), „eine Entwertung der traditionellen, sich abschottenden Organisationsmuster und die spontane Entwicklung offener dezentraler Netzwerke voraus: Je kleiner und ausgekoppelter die agierenden Einheiten, umso besser die Entscheidungsgeschwindigkeit und Innovation [...]. Dies führt auf der Suche nach einer fortschrittsfähigen Allokation und Erschließung von Kompetenz zu projekthaften, grenzüberwindenden, netzwerkartigen Strukturen.“ Das Agieren in eben solchen Strukturen bedarf eines neuen Managementverständnisses, denn Trends werden kurzlebiger, Anforderungsprofile diversifizieren sich, hochspezifisches Expertenwissen wird immer mehr gefragt, veraltet gleichsam aber auch immer schneller. Kein Mensch allein - d. h. auch kein Manager - kann mehr alles, oft nicht einmal mehr das Nötigste wissen, um zu einer ausgewogenen Entscheidung zu gelangen. Die Ausbildung einer umfassenden »Informationsverantwortung« wird immer bedeutsamer (vgl. Drucker 1998, S. 10-11). Das



Management reagiert nun seinerseits auf diese Veränderungen und Anforderungen, indem es sich selbst pluralisiert, Verantwortung und Entscheidungskompetenz delegiert, indem es eine Art „roving leadership“ betreibt und sich ent-heroisiert, wie Dirk Baecker in *Postheroisches Management* (1994, S. 47) schreibt:

Es „rotiert die vagabundierende Führung unter allen Mitgliedern einer Unternehmung und drückt jeweils dem das Szepter in die Hand, der in einer bestimmten Frage die größte Kompetenz besitzt. Die traditionelle hierarchische Führung hat dann nur noch, aber wesentlich, die Aufgabe zu sichern, dass das Szepter tatsächlich dorthin kommt, wo die Kompetenz sitzt, und anschließend nicht usurpiert, sondern weitergegeben wird.“ Das neue Management schlägt einen Weg ein, der wegführt von Machtzentralisation und klassischem Hierarchiedenken, der dagegen hinführt zu mehr Flexibilisierung, Dezentralisierung, Eigenverantwortung und Selbstorganisation in flachen Hierarchien. Denn nur auf diese Weise, so die Hoffnung, kann mehr Kundennähe und Qualitätsbewusstsein erreicht werden. Was früher das Management tat, dafür sind mehr und mehr Mitarbeiter nun selbst verantwortlich: Effizienzsteigerung, Kostensenkung, Flexibilisierung, Qualitätssicherung. Der Marktdruck wird direkt an die Mitarbeiter weitergereicht. Ein jedes Organisationsmitglied wird so zu einem Sub-Manager in Eigenregie.

Aber was hat dieser Exkurs über die Veränderung des Management-Verständnisses eigentlich mit der Thematik der vorliegenden Arbeit, mit *Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit*, zu tun? Auf den ersten Blick wenig, auf den zweiten Blick hingegen eine Menge. Denn bedenkt man nochmals die Aussage Georg Schreyögg's, dass Management eine Vorgesetztenfunktion ist, die mit Anweisungsbefugnis einhergeht, so wird deutlich, dass Schulsozialarbeiter dem klassischen Managementverständnis nach gar keine Manager sind – und dass sie somit auch nur sehr bedingt Wissensmanager sein können. Schulsozialarbeiter nehmen weder eine Vorgesetztenfunktion ein, noch verfügen sie über Anweisungsbefugnis.<sup>1</sup> Betrachtet man Schulsozialarbeiter aber unter Berücksichtigung eines neuen, pluralisierten und partizipativen Managementverständnisses, welches die formale Position und das Ausmaß an Managementverantwortung ein Stück weit entkoppelt, so können Schulsozialarbeiter durchaus Wissensmanager sein. Denn auch sie haben eigenverantwortlich, selbstorganisiert, selbstreguliert sowie selbstoptimiert zu agieren – und sie tragen Verantwortung insofern, als sie einen Bildungs- und Integrationsauftrag für die Schüler zu leisten haben.

---

<sup>1</sup> Diese Feststellung ist allerdings nur auf Deutschland bezogen. In den USA, wo Schulsozialarbeit eine lange Tradition hat, können Schulsozialarbeiter, die dort zumeist über einen Master-Abschluss verfügen und die teils besser bezahlt werden als die Lehrkräfte, durchaus auch Leitungspositionen (Schulleitung) mit Anweisungsbefugnis einnehmen, was in Deutschland noch undenkbar wäre. Informationen dazu finden sich bei der *School Social Work Association of America* (siehe: [www.sswaa.org/](http://www.sswaa.org/); Stand: 10.01.2010)

## 2.5. Definition und Funktion des Wissensmanagements

Nachdem nun die Bedeutung der Worte *Wissen* und *Management* geklärt ist, soll an dieser Stelle genauer spezifiziert werden, was gemeint ist, wenn beide Worte zusammenfügt werden zur Wortschöpfung Wissensmanagement. Was hat es damit auf sich, wenn der Fokus gelegt wird auf das Managen, also das Planen, Entscheiden, Umsetzen und Kontrollieren der Anwendung von Wissen, also von relevanten, sinnhaften und im eigenen Erfahrungskontext verorteten Informationen? Was soll, was kann, was muss Wissensmanagement leisten? Wissensmanagement meint, so kann zunächst festgehalten werden, den Fokus von Managementaufgaben absichtsvoll und systematisiert auf den Faktor Wissen zu lenken, um auf allen Ebenen der Organisation einen besseren Umgang mit der Ressource Wissen zu erzielen und dadurch die definierten Ziele bestmöglich zu erreichen. Wissensmanagement ist dabei immer etwas Praxisorientiertes.

„Wissensmanagement kann als die pragmatische Weiterentwicklung von Ideen des Organisationslernens verstanden werden. [...] Wissensmanagement beschäftigt sich mit jenem Teil der Lernprozesse, die als gestaltbar angesehen werden. Wissensmanagement versucht Führungskräften Ansatzpunkte für gezielte Interventionen in die organisatorische Wissensbasis zu liefern und entwickelt zu diesem Zwecke Konzepte und Methoden. Die ‚organisationale Wissensbasis‘ umfasst dabei sämtliche Wissensbestandteile, über die eine Organisation zur Lösung ihrer vielfältigen Aufgaben verfügt. Hierbei handelt es sich sowohl um individuelle als auch um kollektive Wissensbestandteile (z. B. Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erfahrung, Routinen, Normen)“ (Probst & Romhardt 1998, S. 1). Das Wissensmanagement dient der Effektivitäts- und Effizienzsteigerung, weil durch seine Anwendung eine Kosten- und Zeitersparnis im Umgang mit Wissen erreicht wird. (vgl. Gerhards & Trauner 2007, S. 17 f.). Eine Kostenersparnis, da etwas, was bereits existiert, nicht teuer neu geschaffen werden muss. Eine Zeitersparnis, weil etwas, was expliziert vorliegt und abrufbar ist, keine Zeit für die Suche in Anspruch nimmt. „Those with knowledge see known patterns in new situations and can respond appropriately. They don’t have to build an answer from scratch every time. So knowledge offers speed; it allows its possessors to deal with situations quickly, even some very complex ones that would baffle a novice” (Davenport & Prusak 2000, S. 11).

Zudem wird Unsicherheit im Umgang mit Nicht-Wissen absorbiert. Damit gemeint ist folgendes: Wie schon dargelegt ist ein zentrales Problem im Umgang mit Wissen, dass nicht mit Sicherheit gewusst werden kann, was später gewusst werden muss bzw. welches Wissen später einmal nützlich sein könnte. Es kann allenfalls mit hoher Wahrscheinlichkeit vermutet werden. Ebenso wenig kann gewusst werden, wie Entscheidungen, die auf der Grundlage des heutigen Wissensstandes rational erscheinen, sich später auswirken. Denn



die Menschen, die etwas entscheiden, tun dies *immer* nur bedingt rational (vgl. Luhmann 2006, S. 446 f.). Menschen - und auch Organisationen - treffen Entscheidungen bei ihren Situationseinschätzungen *immer* auf der Grundlage begrenzter Informationen. Dietrich Dörner schreibt dazu in seinem Buch *Die Logik des Misslingens* (2008, S. 63): „Es ist nicht alles sichtbar, was man eigentlich sehen will. [...] Viele Merkmale der Situation sind demjenigen, der zu planen hat, der Entscheidungen zu treffen hat, gar nicht oder nur unmittelbar zugänglich. Er steht also - bildlich gesprochen - vor einer Milchglasscheibe.“ Menschen sind Individuen mit unterschiedlicher Sozialisation, unterschiedlichen Begabungen, Interessen, und einem divergierenden Aufmerksamkeitsfokus. Worauf wir diesen Fokus richten, und wie viele Wechselwirkungen durch ihn ersichtlich werden, ist unterschiedlich. Wir konstruieren uns eine Realität, die in höchstem Maße eingefärbt ist durch subjektive Präferenzen und Ausblendungen. Paul Watzlawick (2004, S. 84) beschreibt es so: Wir Menschen neigen „nun einmal dazu, nach einer Ordnung im Ablauf der Geschehnisse zu suchen, und sobald wir eine solche Ordnung (Interpunktion) in sie hineingelesen haben, wird diese Weltanschauung durch selektive Aufmerksamkeit selbstbestätigend.“ Das Wissensmanagement muss diese bedingte Rationalität aufgreifen, indem es:

1. ein Bewusstsein dafür schafft, dass der Mensch, der Wissen eine Relevanz zumisst, dies durch seine »subjektiv gefärbte Brille« tut.
2. Methoden dafür zur Verfügung stellt, dass Menschen sich über ihre subjektive Wirklichkeitskonstruktion sowohl formell wie informell austauschen können.
3. den dafür notwendigen Umgang mit Wissen konzeptionalisiert, d. h. erwartbar und (bedingt) planbar macht.
4. Möglichkeiten aufzeigt, auf die Ungewissheit im Umgang mit Wissen zu reagieren, um somit später proaktiv agieren zu können.

Bullinger, Wörner & Pietro (1998, S. 22 f.) drücken es so aus: „Die Potentiale, die der effiziente Einsatz von Wissensmanagement bietet, werden nur dann optimal ausgeschöpft, wenn eine ganzheitliche Problemlösungsstrategie verfolgt wird. Gestaltungselemente eines ganzheitlichen Wissensmanagements sind neben der Informations- und Kommunikationstechnologie die konzeptionelle Entwicklung eines Wissensmanagement-Szenarios zum Aufbau von Methoden zur Wissensakquisition, -aufbereitung, -speicherung und -übermittlung/-transfer sowie zur Integration des Wissensmanagements in die Unternehmensorganisation.“ Wichtig ist allerdings, zu verstehen, dass auch durch das beste Wissensmanagement Nicht-Wissen niemals überwunden werden kann und auch nicht überwunden werden soll. Wissensmanagement soll es erleichtern, trotz Nicht-Wissens zu einer ausgewogenen Entscheidung zu gelangen, indem systematisch ausgeblendet wird, was nicht gewusst werden muss, um so Handlungsfähigkeit zu erhalten bzw. zu erzeugen. Dass dabei auch falsch entschieden werden kann, ist unausweichlich. Weitaus wichtiger ist allerdings,

dass *überhaupt* entschieden wird (vgl. Simon 2007, S. 69). Denn nur Entscheidungen liefern die Basis für weitere Entscheidungen, und somit für weitere Kommunikation von Entscheidungen, was die Organisation am Leben erhält. Und Unsicherheit spielt dabei im wahrsten Sinne des Wortes eine *entscheidende* Rolle, denn jede Entscheidung für etwas ist immer auch die Entscheidung gegen eine mögliche Alternative.

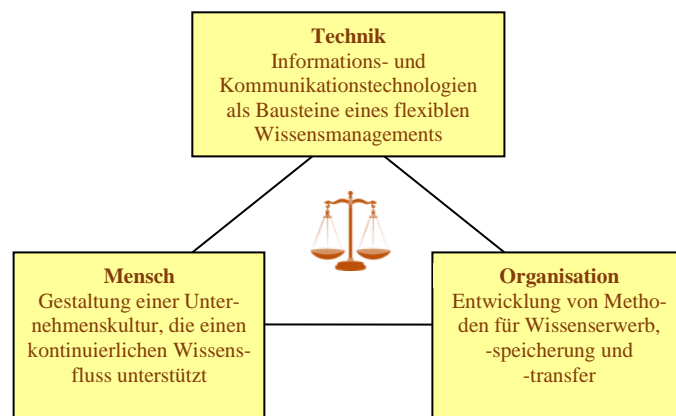
Das bringt die Unsicherheit mit sich, nicht zu wissen, ob man sich nicht vielleicht falsch entschieden hat. Wo aber gar keine Unsicherheit mehr besteht, gibt es auch nichts mehr zu entscheiden. Unsicherheitsabsorption ist daher durchaus sinnvoll, Unsicherheitselimination aber wäre der Tod einer jeden Organisation. Niklas Luhmann drückt es in *Organisation und Entscheidung* (2006, S. 186) so aus: „Bezieht man den Begriff der Unsicherheit auf die Differenz von Wissen und Nichtwissen (und damit: auf die Form des Wissens), ist damit zugleich klargestellt, dass Unsicherheit nicht, wie im alltäglichen Sprachgebrauch, als ein dysfunktionaler Zustand zu begreifen sei, der nach Möglichkeit zu beheben sei. [...] Denn ohne Unsicherheit bliebe nichts zu entscheiden, die Organisation fände im Zustand kompletter Selbstfestlegung ihr Ende und würde mangels Tätigkeit aufhören zu existieren.“ Die notwendige Unsicherheitsabsorption kann man allerdings, so Luhmann, nur in begrenztem Umfang den individuellen Personen zurechnen. Vielmehr findet sie hauptsächlich „in sozialen Beziehungen statt, nämlich immer dann, wenn eine Entscheidung sich an einer anderen orientiert“ (ebd., S. 184-185). Genau hier setzt Wissensmanagement an. Es geht darum, soziale Beziehungen (von Menschen) unter Zuhilfenahme von Organisation und Technik dahingehend nutzbar zu machen und zu beeinflussen, dass das Wissen (der Menschen) durch Austausch und Explizierung effektiver und effizienter fließen kann, neues generiert wird und dies Einzug hält in die Prozesse und Routinen der gesamten Organisation.

Erst durch die Schaffung eines kollektiven und organisationalen Wissens wird ein nachhaltiger Mehrwert für die Organisation generiert, der auch weiterhin Bestand hat, wenn individuelle Wissensträger die Organisation verlassen. Nichts desto trotz beginnt Wissensmanagement aber immer beim Individuum, wie Ikujiro Nonaka (1998, S. 26) schreibt: „New knowledge always begins with the individual. [...] Making personal knowledge available to others is the central activity of the knowledge creating company. It takes place continuously and at all levels of the organization.“ Das Wissensmanagement liefert den Rahmen sowie diverse Methoden, die es erleichtern, Wissen zu explizieren und zu implizieren und dadurch Ungewissheit bearbeitbar zu machen. Das ist essentiell im Umgang mit Wissen. Nur wer weiß, was er wissen muss, was er (noch) nicht wissen muss und wo er das Wissen findet, welches er braucht, der reduziert Entscheidungsprämissen, dem fällt es leichter zu entscheiden und dann auch zu handeln. Mit den Worten Fritz B. Simons (2007, S. 67): „Nach der Entscheidung verhalten die Mitglieder einer Organisation sich so, *als ob* die Zukunft sicher wäre. Dadurch wird für sie aus einer Welt voller Ungewissheit, Vieldeutig-

keit, Widerspruch, Ambivalenz und Ambiguität eine sichere Welt.“ Hierin, in der Konstruktion einer sicheren, bearbeitbaren Welt, liegt nicht nur der Nutzen von Organisation, sondern hierin zeigt sich auch die Notwendigkeit von Wissensmanagement. Dieses ermöglicht es, die überlebenswichtige Balance zu finden und zu halten zwischen Wissen und Nicht-Wissen sowie zwischen Routine und Veränderung im Umgang mit Wissen.

### 2.5.1. Das TOM-Modell des Wissensmanagements

In ihrem Referenzwerk *Wissensmanagement lernen* definieren Reinmann-Rothmeier, Mandl, Erlach und Neubauer (2001, S. 18) das Wissensmanagement als den „bewussten und systematischen Umgang mit der Ressource Wissen und den zielgerichteten Einsatz von Wissen in der Organisation. Damit umfasst Wissensmanagement die Gesamtheit aller Konzepte, Strategien und Methoden zur Schaffung einer ‚intelligenten‘, also lernenden Organisation. In diesem Sinne bilden Mensch, Organisation und Technik gemeinsam die drei zentralen Standbeine des Wissensmanagements.“ Das Schaubild (TOM-Modell) verdeutlicht dies: Wissensmanagement beschränkt sich nicht auf Mensch, Technik oder Organisation. Es hat eine Schnittstellenfunktion.



Bullinger/Wörner/Prieto (1998) in Gerhards & Trauner (2007, S. 24)

**Mensch:** Ohne Zweifel bilden Menschen die Basis jeglichen Wissensmanagements. Nur Menschen tauschen Informationen aus und nur Menschen fragen sie nach. Nur Menschen sind Auftraggeber und Profiteure von Wissensmanagement. Ein Gebäude braucht kein Wissensmanagement, ein Computer oder eine Datenbank ebenso wenig. Organisationen hingegen brauchen Wissensmanagement. Aber das auch nur deshalb, weil es eben Menschen sind, die in Organisationen arbeiten, deren Wissen zueinander in Bezug gebracht und anschlussfähig gehalten werden muss, damit dieses personale Wissen sich dann in Form von Routinen, Hierarchien, Verfahrensanweisungen und Unternehmensleitbildern in den Organisationen manifestieren kann. Organisationen können durch Wissensmanagement nur deshalb ein sehr viel umfassenderes und komplexeres Wissen erwerben und in ihren personenunabhängigen Regelsystemen speichern, weil es eben Menschen gibt, die in Organisationen arbeiten und die Regelsysteme aufrecht erhalten (vgl. Willke 2007, S. 55 ff.). Peter Senge drückt es in seinem Buch *The Fifth Discipline* (1990, S. 139) so aus: „Organizations learn only through individuals who learn. Individual learning does not guarantee organizational learning. But without it no organizational learning occurs.“ Und selbst wenn

man, wie Luhmann (2006, S. 62), die Organisationsmitglieder der organisationalen Umwelt zuordnet und die Organisation allein als die Kommunikation sozialer Systeme definiert, so sind und bleiben es Menschen, die lernen (oder eben nicht), und die durch Kommunikation Informationen austauschen (oder eben nicht). Ohne Menschen keine Kommunikation und daher auch keine Organisation. Folgerichtig gibt es ohne Menschen kein Wissensmanagement und damit auch kein organisationales Lernen, ganz gleich wie fortschrittlich die Technik auch sein mag (vgl. Davenport & Prusak 2000, S. 18).

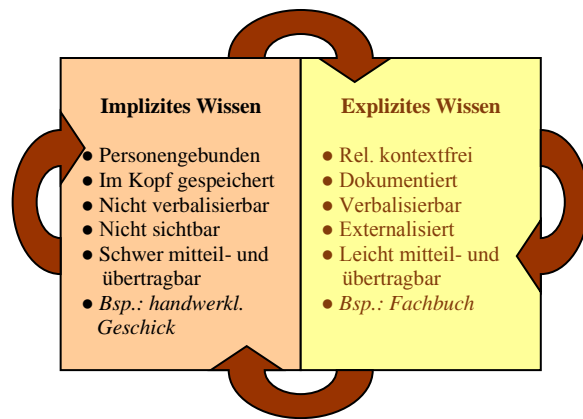
Technik: Damit Menschen kommunizieren können, sind sie auf Technik angewiesen. Vor allem auf die Beherrschung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben. Je mehr Informationen generiert und verarbeitet werden, desto mehr muss Technik zum Einsatz kommen, die den Umgang mit Daten und Informationen erleichtert bzw. ihn überhaupt erst ermöglicht. Kurz gesagt: Informationen, die via Internet-Suchmaschine nicht zu finden sind, existieren für viele Menschen schlicht nicht. Und Wissen, das nicht expliziert wird, ist der Verwertung und Weiterverbreitung oft entzogen. Menschen benötigen daher Technik, um Informationen zu sammeln, um sie zu selektieren, sie zu speichern und sie zu verbreiten. Wissen kann - das folgt daraus - nur mithilfe von Technik gemanagt werden. „Hier zählt nicht bzw. nicht allein der Aufbau einer neuen Datenbank, sondern die Unterstützung durch ein ganzheitliches System, das vorhandene Informationen und Daten bestmöglich zur Verfügung stellt“ (Gerhards & Trauner 2007, S. 26).

Organisation: Ein ganzheitliches System, welches Daten und Informationen bestmöglich zur Verfügung stellt und dadurch dafür Sorge trägt, dass daraus Wissen generiert werden kann, lässt sich nur durch Organisation erreichen. Denn die Tatsache, dass Menschen über die entsprechenden Techniken verfügen, Wissen managen zu können, (z. B. durch Lesen, Schreiben, Datenbanken, Foren, Netzwerke, Wissenszirkel usw.), ist für sich allein genommen noch nicht zielführend, wenn die Techniken nicht bewusst und systematisch angewandt werden. Dafür bedarf es der Planung, Koordination und Steuerung des Einsatzes von Menschen und Maschinen. Es bedarf spezifizierter Zielvorstellungen darüber, was erreicht werden soll. Es bedarf Verhaltensregeln, wie es erreicht werden soll. Und es bedarf formaler Strukturen, die hierarchisieren und den Rahmen bilden, in dem Menschen agieren und durch Technik kommunizieren können (vgl. Kieser & Walgenbach 2007, S. 6 ff.). Die Organisation schafft diesen Rahmen. Sie sorgt dafür, dass personales Wissen Einzug hält in Prozesse und Strukturen des anonymisierten, transpersonalen Regelsystems der Organisation. „Damit ist nicht gemeint, dass diese organisationsspezifische Wissensbasierung unabhängig von Personen überhaupt zustande kommt oder operiert, sondern dass sie unabhängig von *spezifischen* Personen ist, also im Sinne eines ‚collective mind‘ (Weick a. Roberts 1993) oder einer institutionalisierten Regelstruktur wirkt, welche das Handeln der Mitglieder mit einem hohen Grad an Erwartbarkeit anleitet“ (Willke 2007, S. 57).

### 2.5.2. Die vier Transformationsprozesse im Wissensmanagement

Die Kombination von *Technik-Organisation-Mensch* dient im Endeffekt dazu, vier transformative Ziele, d. h. Umwandlungen der Art des Wissens, zu erreichen, die im Wissensmanagement angestrebt werden (vgl. Nonaka 1998, S. 28-29):

- Die Transformation von implizitem Wissen zu implizitem Wissen
- Die Transformation von explizitem Wissen zu explizitem Wissen
- Die Transformation von implizitem Wissen zu explizitem Wissen
- Die Transformation von explizitem Wissen zu implizitem Wissen



Eigene Darstellung in Anl. an Gerhards & Trauner (2007, S. 10)

Von implizitem Wissen zu implizitem Wissen: Diese Form der Wissensumwandlung wird von Nonaka auch als »Sozialisation« bezeichnet, also als eine aktiv und passiv ablaufende Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt, durch die es geprägt wird und die es mitprägt. Von Nonaka (1998, S. 28) wird das Beispiel einer Software-entwicklerin, Iku-ko Tanaka, genannt, die an einem Projekt beteiligt ist, in dem es darum geht, einen Brotback-Automaten optimal zu programmieren, so dass der Teig einerseits die richtige Festigkeit hat, er sich aber andererseits gut aus der Form entfernen lässt. „Sometimes, one individual shares tacit knowledge directly with another. For example, when Ikuko Tanaka apprentices herself to the head baker at the Osaka International Hotel, she learns his tacit skills through observation, imitation, and practice. They become part of her own tacit knowledge base. Put another way, she is ‘socialized’ into the craft.” Aber individuell praktizierte Imitation, Observation und Übung allein sind eher begrenzte Formen der Wissensgenerierung. Denn dieser Wissenstransfer schafft - obwohl ja implizit gelernt wird und Handlungswissen entsteht - weder beim Empfänger (Lehrling) noch beim Wissensgeber (Meister) ein systematisches Bewusstsein für eben dieses Wissen. „Because their knowledge never becomes explicit, it cannot easily be leveraged by the organization as a whole“ (ebd., S. 28).

Von explizitem Wissen zu explizitem Wissen: Diese Art der Wissensgenerierung, von Nonaka »Kombination« genannt, bezeichnet den Vorgang, wenn explizit vorliegendes Wissen in unterschiedlichen Formen (z. B. in Anleitungen, Handbüchern, Geschichten, MikroArtikeln etc.) kombiniert, d. h. miteinander verbunden, wird. Also beispielsweise, wenn Verfahrensanweisungen und vereinzelt vorliegende Dokumente zu einem gesamten

Verfahrens- oder Qualitätsmanagement-Handbuch zusammengefügt werden, wenn aus vereinzeltten Benchmarks und Evaluationsberichten ein neues Gesamtbild zusammengesetzt wird. Doch auch diese Wissensexplizierung allein ist unzureichend, denn sie übersteigt nicht wirklich die bestehende Wissensbasis. Das Zusammenfügen bereits vorhandenen Wissens erleichtert die Auswertung, die Relevanzeinschätzung und auch die Anwendung und das Weiterentwickeln des Wissens. Aber es wird - allein durch die Kombination - nicht unbedingt neues Wissen geschaffen, es wird nur altes *geshifted*.

Von implizitem Wissen zu explizitem Wissen: Von einer wahren Neugenerierung des Wissens kann erst gesprochen werden, wenn implizites und explizites Wissen interagieren. Then, „something powerful happens“ (ebd., S. 29). Diese Neugenerierung, von Nonaka als »Explizierung« bezeichnet, meint das Artikulieren, Verschriftlichen, Formalisieren und Verfügbarmachen impliziten Wissens in festen Regeln und Strukturen, die losgelöst sind vom individuellen Können, die individuenunabhängig abrufbar und abspeicherbar sind. „When Ikuko Tanaka is able to articulate the foundations of her tacit knowledge of bread making, she converts it into explicit knowledge, thus allowing it to be shared with her project-development team“ (ebd., S. 29). Ein anderes Beispiel, die vorliegende Arbeit betreffend, wäre, wenn jemand, der Wissensmanagement aktiv anwendet und die dafür notwendigen Prozesse internalisiert hat, darüber schreibt und erklärt, was Wissensmanagement überhaupt ist, anhand welcher Methoden es angewandt werden kann und weshalb es sinnvoll sein kann, es anzuwenden. Passiert dies in einer Organisation, so entsteht durch diese Wissensexplizierung effektiv neues Wissen, da davon auszugehen ist, dass zuvor nicht alle Organisationsmitglieder über dieses Wissen verfügten, welches sie nun (zumindest theoretisch) auch ohne Imitation und Beobachtung aufnehmen können.

Von explizitem Wissen zu implizitem Wissen: Die letzte Umwandlungsform des Wissens ist die »Internalisierung«, d.h. die individuelle Aufnahme, Verarbeitung und Neubewertung explizierten Wissens im Zuge eines umfassenden *learning by doing*. Doch im Gegensatz zum einfachen *learning by doing* (implizit → implizit), welches primär das Handlungswissen (»knowing how«) fokussiert, geht es bei der Implizierung expliziten Wissens (explizit → implizit) sowohl um die Genese von Handlungswissen als auch um Aufrechterhaltung deklarativen Wissens (»knowing what«). Organisationsmitglieder sollen ihr Wissen sowohl praktisch anwenden, als auch aus Büchern beziehen und abstrahiert darüber reden und reflektieren können. When „new explicit knowledge is shared throughout an organization, other employees begin to internalize it - that is, they use it to broaden, extend, and reframe their own tacit knowledge“ (ebd., S. 29). Ein Beispiel dafür wäre ein Schulsozialarbeiter, der sich Informationen über das Wissensmanagement primär aus Fachbüchern (explizit) angeeignet hat, diese in seinen Erfahrungskontext mit einbezieht und nach und nach in Handlungen - und damit in Wissen - übersetzt, sie als bewusst und



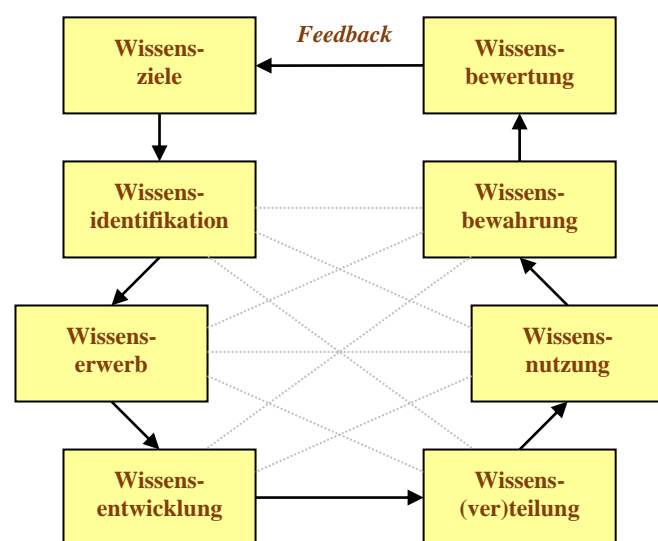
nach einiger Zeit routiniert anwendet. Der Sozialarbeiter hat das Wissen also internalisiert, verfügt aber weiterhin über die Kompetenz, sein Wissen jederzeit wieder explizieren zu können, so dass andere Organisationsmitglieder darauf zurückgreifen und ihrerseits wiederum implizites Wissen daraus generieren können.

Es zeigt sich somit, dass die Wissensgenese nicht als eine Ereigniskette zu verstehen ist, sondern als ein Ereigniskreislauf, als eine „spiral of knowledge“ (Nonaka 1998, S. 26 ff. sowie Nonaka & Takeuchi 1997, S. 75). In dieser Wissensspirale ist der Prozess der Wissensschaffung nicht mit der Umwandlung von explizit nach implizit, oder vice versa, abgeschlossen, sondern jede Wissenstransformation schafft Anknüpfungspunkte für weitere Transformationen. Beispielhaft ist damit folgendes gemeint:

1. **Sozialisation:** In einer Organisation lernt Person A durch Imitation von Person B.
2. **Explizierung:** Person A expliziert nun dieses Wissen, damit sie es anderen Mitarbeitern (in ihrem Team) gegenüber kommunizieren kann.
3. **Kombination:** Das Team standardisiert dieses Wissen in Form eines Handbuchs, in dem die Spezifika des Wissens der Person A festgehalten und mit anderem, bereits vorhandenen Wissen zu der Thematik ergänzt werden.
4. **Internalisierung:** Da unterschiedliche Team-Mitglieder über unterschiedliche Fähigkeiten und Interessen verfügen, werden sie durch die Anwendung und Internalisierung dieses neu kombinierten Wissens zu einer erweiterten Wissensbasis gelangen, auf der wiederum neues Wissen generiert werden kann. „This starts the spiral of knowledge all over again, but this time at a higher level“ (Nonaka 1998, S. 30).

### 2.5.3. Der Wissensmanagement-Kreislauf

Damit Wissen effektiv gemanagt werden kann, reicht es nicht aus, dieses anhand der vorgestellten vier Schritte zu transformieren. Damit es zu einer Transformation von Wissen kommt, müssen laut Probst, Raub & Romhardt (1999), gleichsam acht Prozesse durchlaufen werden. Im nebenstehenden Kreislauf des Wissensmanagements sind sie dargestellt. Der Kreislauf verdeutlicht,



Probst, Raub & Romhardt (1999, S. 58)

dass das Wissensmanagement als ein kontinuierlicher Prozess zu verstehen ist, der nie abgeschlossen ist. Nie abgeschlossen schon deshalb, weil Wissen nichts Statisches ist, weil es veralten kann und konstant neu generiert werden muss, wenn Umwelt und Organisation sich verändern, was sie *immer* tun. Und das Modell verdeutlicht noch etwas anderes: Wissensmanagement muss einem strukturierten Ablaufplan folgen, denn sonst würden Chaos und Beliebigkeit herrschen. Es muss daher konkret festgelegt werden, was die Wissensziele sind, wie methodisch vorgegangen werden soll, um Wissen zu identifizieren, zu entwickeln und zu verteilen, und wann bzw. in welchem Kontext dies geschehen soll.

Nur was anhand eindeutiger Kriterien festgelegt wurde, kann abgesichert und überprüft werden. Doch zu viel Formalisierung und Strukturierung ist ebenfalls unvorteilhaft. Ein allzu rigider, unflexibler Ablaufplan im Sinne von „*Erst a, dann b, dann c etc.*“ ist höchst kontraproduktiv, wenn es um die Genese neuen Wissens geht. Denn es entspricht schlicht nicht der Realität, dass Lernen - und damit Wissensgenerierung - einem streng chronologischen Ablauf folgt. Das zeigt sich schon daran, dass wir Menschen *immer* lernen, wenn wir Handlungen ausführen oder neue Informationen aufnehmen. Wir tun dies unintendiert tagtäglich, auch wenn wir uns gar keine Wissensziele gesteckt haben, und wir tun dies, obwohl wir uns häufig nicht einmal bewusst werden, was wir alles wissen. In der Realität ist daher viel eher von einem iterativ ablaufenden Prozess der Wissensgenese- und Wissensorganisation auszugehen, als von einem stringenten Ablaufplan. Denn mit Ausnahme der Geburt beginnt ein Mensch nie *bei null*.<sup>2</sup> Immer verfügen die Menschen, deren Wissen gemanagt werden soll, bereits über Vorwissen, das sie nutzen, aber vielleicht nicht explizieren können oder wollen. Von Rauchhaupt (2005, S. 98-99) beschreibt es so: „Schon die Interpretation von Daten zu Information ist ein Akt der Organisation: Wir nehmen die Daten zur Kenntnis, ordnen und verknüpfen sie mit anderen Informationen aus unserem Vorwissen [...]. Damit wird die neue Information zum Bestandteil des Vorwissens für nachfolgende Interpretationsakte. [...] Meist sind wir uns gar nicht bewusst, was für ein komplexes Gebilde unser Wissen eigentlich ist.“

Die Vorstellung, erst würden Wissensziele definiert, dann würde das Wissen identifiziert, erworben und entwickelt, ist zu simpel. So geschieht es nicht, da Wissen eben konstant fluktuiert und sich kaum anhand eines Baukasten-Phasenmodells beherrschen lässt. Doch das impliziert das Modell von Probst, Raub & Romhardt auch ausdrücklich nicht. Das Modell des Wissensmanagement-Kreislaufs ist flexibel und praxisgerecht, da es zwar einen (möglichen) Ablaufplan des Wissensmanagements beschreibt, gleichsam aber zur Kenntnis nimmt, dass sämtliche wissensbezogenen Bausteine interdependent zueinander sind. Mit den Worten der Entwickler: „Ein entscheidender Vorteil des hier entwickelten Konzeptes

---

<sup>2</sup> Und selbst hier verweist die Hirnforschung darauf, dass das Lernen schon vor der Geburt beginnt; siehe Spitzer (2007, S. 201 ff.)



liegt darin, dass es die Ressource Wissen als ausschließliches integrierendes Gliederungsprinzip in den Mittelpunkt stellt. Die Bausteine des Wissensmanagements stellen ausnahmslos Aktivitäten dar, die unmittelbar wissensbezogen sind und deren Beziehung zueinander keiner anderen Logik folgt. Nur mit einem solchen Konzept scheint uns die Übersetzung von bestehenden Managementproblemen in Wissensprobleme und damit eine wirklich tiefgreifende Verankerung der Basisvariable Wissen möglich zu sein“ (Probst, Raub & Romhardt 1999, S. 59). Wie genau vorgegangen werden kann, um Wissen anhand der acht Bausteine zu managen, wird an dieser Stelle nicht weiter thematisiert. Dies erfolgt unter Punkt 3.2 anhand eines möglichen, idealisierten Prozessdurchlaufs mit konkretem Bezug auf Schulsozialarbeit.

## 2.6. Definition und Funktion der Schule

Bevor der Fokus auf das Themengebiet der Schulsozialarbeit gelegt wird, soll an dieser Stelle zunächst eine ganz grundlegende Frage geklärt werden, deren Beantwortung einen nicht zu unterschätzenden Einfluss sowohl auf das Selbstverständnis als auch auf den Handlungsspielraum von Schulsozialarbeitern hat: *Was meint Schule?* Es ist zunächst notwendig, die Organisation Schule zu verstehen, wenn diese durch Wissensmanagement verändert werden soll. Denn Wissensmanagement kann nur dann funktionieren bzw. etabliert werden, wenn in der gesamten Organisation Schule, insbesondere aber bei der Schulleitung, ein Bewusstsein für dessen Notwendigkeit bzw. dessen Nutzen gegeben ist. Was aber ist überhaupt eine Schule? Das Niedersächsische Schulgesetz (NSchG) definiert Schulen in § 1 Satz 2 wie folgt: „Schulen sind alle auf Dauer eingerichteten Bildungsstätten, in denen unabhängig vom Wechsel der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler nach einem in sich geschlossenen Bildungsplan allgemein bildender oder berufsbildender Unterricht in einem nicht nur auf einzelne Kenntnisgebiete oder Fertigkeiten beschränkten Umfang für mindestens zwölf Schülerinnen oder Schüler und mindestens für die Dauer von sechs Monaten erteilt wird.“

Maßgebliches Ziel der Schule ist die Erfüllung ihres Bildungsauftrages: „Die Schule soll im Anschluss an die vorschulische Erziehung die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln. Erziehung und Unterricht müssen dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und der Niedersächsischen Verfassung entsprechen; die Schule hat die Wertvorstellungen zu vermitteln, die diesen Verfassungen zugrunde liegen“ (NSchG § 2 Satz 1). Die schulischen Bildungsbemühungen sollen in der Allgemeinbildung der Schüler resultieren und sie befähigen, ihre staatsbürgerliche Verantwortung wahrzunehmen, zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen, solidarisch und tolerant ihren Mitmenschen gegenüber

zu agieren, ökonomische und ökologische Zusammenhänge zu erfassen, umwelt- und gesundheitsbewusst zu leben, Medien- und Informationskompetenz zu erlangen sowie Konfliktfähigkeit auszubilden und sich im Berufsleben zu behaupten (vgl. ebd., § 2 Satz 1). Es ist nicht übertrieben, zu konstatieren, dass die Schule eine ganze Menge leisten soll. Hartmut von Hentig schreibt die Schule betreffend in *Die Schule neu denken* (1993, S. 179), sie sei eine traditionsbehaftete „Anstalt, in der die Menschen durch Unterricht gebildet werden, und das wiederum heißt: so geübt und ausgestattet, dass sie den Erwartungen ihrer Kultur gewachsen sind.“ Zudem sei Schule ein Lebens- und Erfahrungsraum, in dem es „zur Kollektivierung des Lernens“ komme, da das Lernen in der Schule gruppenartig, primär in Form von Unterricht, organisiert werde (ebd., S. 209). Laut von Hentig existieren heute im Wesentlichen fünf Grundvorstellungen dessen, was Schule zu leisten habe.

Die erste und älteste Grundvorstellung ist die, dass es sich bei der Schule um eine Einrichtung handelt, „an der man besondere Kenntnisse und Fertigkeiten erwirbt, die man nicht auf der Straße, durch bloßes Zuschauen oder Teilnehmen an der Tätigkeit lernen kann“ (ebd., S. 186). Die Schule vermittelt ein großes Spektrum an Informationen, und sie ermöglicht es den Schülern, ein umfassenderes Wissen zu generieren, als es ihnen im schulexternen Alltag allein möglich wäre. Die Informationen werden den Schülern kollektiv vermittelt, wobei sich das schulische Lernen vom reinen Praxislernen, vom *learning by doing*, durch ein Mehr an Theorie und Abstraktion unterscheidet. Die zweite Grundvorstellung ist jene, es handele sich bei Schule um einen „vom Leben der Erwachsenen kunstvoll abgetrennten Ort, an dem besondere, für das Aufwachsen von Kindern geeignete Verhältnisse herrschen“ (ebd., S. 186). Die Erwachsenen, die selbst nicht nach der Moral und den Handlungsmaximen leben, die sie den Kindern vermitteln, schaffen ihnen in Form von Schule einen künstlichen, vom realen Leben abgetrennten, geschützten Bereich. Einen Schonraum also, in dem die Kinder auf das wirkliche, widersprüchliche, verwirrende und teils harte Leben vorbereitet und befähigt werden sollen, nach Beendigung ihrer Schulzeit in die ungeschützte Gesellschaft entlassen zu werden.

Die dritte Grundvorstellung von Schule „ist den Fundamental-Konservativen und den Revolutionären gemeinsam: die einen fürchten, die Welt könnte mit jeder neuen Generation in die Barbarei zurückfallen, die anderen hoffen auf die neue, noch unverbildete Generation, mit der die ersehnte neue Welt anbrechen kann, die mit den Alten nicht zu haben ist.“ (ebd., S. 187) Folgt man dieser Vorstellung, so werden die Kinder in der Schule auf ein vorgefasstes, fertiges Bild vom Menschen festgelegt (gesellschaftlich normiert) und anhand dieses gesellschaftlich momentan aktuellen bzw. geforderten Menschenbildes für das Neue oder Alte geformt, gemacht und angeleitet. Die vierte, am weitesten verbreitete, Grundvorstellung von Schule ist die einer Einrichtung, „die die Erziehung der Familie in der Form von Bildung-durch-Unterricht fortsetzt; sie will den Kindern eine allseitige ge-

meinsame Hilfe beim Hineinwachsen in die Gesellschaft geben“ (ebd., S. 187). Die Schule dient, so diese Vorstellung, einer umfassenden Enkulturation durch die Vermittlung der wichtigsten Kulturtechniken ebenso wie durch die Vorbereitung auf Berufswahl, Bürgerrechte und Pflichten. Durch Besuch und Abschluss der Schule werden die Grundlagen dafür geschaffen, das reale Leben außerhalb der Schule eigenverantwortlich bewältigen und meistern zu können.

Die fünfte Grundvorstellung von Schule ist jene, die Hartmut von Hentig bewusst polemisch als *Kultusministerkonferenz-Schule* bezeichnet. Es ist die Art von Schule, die Bildungspolitiker am häufigsten beschäftigt. Es ist „die verwaltende, berechtigende, den Erfordernissen der Gesellschaft zuarbeitende und nicht zuletzt den Lehrerstand in Brot und Arbeit haltende Schule“ (ebd., S. 187). Die Schule ist dieser fünften Vorstellung folgend eine universale - und damit widersprüchliche - Bildungs-, Enkulturations-, Präventions- und Integrationsanstalt, in der alles zusammen kommt: Die Schüler sollen umfassend gebildet werden, gleichsam aber werden sie durch Notengebung und Abschlüsse nach ihrer „Begabung“ selektiert. Die Schule eröffnet bestimmte Chancen und verschließt gleichsam andere. Die Schüler sollen in ihrer Kreativität gefördert werden, aber nicht zu sehr von der Norm abweichen, schließlich sind feste Lehrpläne einzuhalten. Die Schüler sollen vor schlechten Einflüssen geschützt werden, dabei aber Autonomie und Eigenverantwortung entwickeln. Und schließlich soll die Schule mehr sein als eine reine Lernanstalt, gleichsam aber wird (in der Bildungspolitik) von Bildung fast nur noch im Kontext ökonomischer Verwertbarkeitsüberlegungen gesprochen und es wird, mit Ausnahme von Gesamtschulen, eine Verkürzung der Schulzeit auf maximal 12 Jahre beschlossen. Wichtig ist es hierbei, sich bewusst zu machen, dass diese fünf Grundvorstellungen nicht isoliert voneinander betrachtet werden können, und dass keine dieser Vorstellungen von Schule falsch oder gar töricht ist. Keine dieser Vorstellungen „sollte karikiert werden; alle, ja wirklich alle, kommen in unseren Schulen vor und zur Geltung [...] Unsere Schulen sind historisch entstanden und stellen eine pragmatische Mischung der Typen dar“ (ebd., S. 188).

Die Schule ist also, so können wir festhalten, eine paradoxe Institution. Sie soll dem Einzelnen bestmöglich Förderung zukommen lassen, dabei aber ebenso die Grundlage der gesellschaftlichen Reproduktion bilden. Die Schule *will* integrieren, *muss* gleichsam aber auch selektiert und allokieren, *muss* Chancen eröffnen und zugleich auch jene Plätze in der Gesellschaft zuweisen, die wenig Selbstverwirklichung versprechen. Und leider: Keine noch so erfolgreiche Schulsozialarbeit, kein noch so angenehmes Schulklima, keine noch so netten und engagierten Lehrer können darüber hinwegtäuschen, dass der Schule - auch der besten Schule - in unserer Gesellschaft immer auch eine Chancen verbauende Aufgabe zukommt. Diesen Widerspruch kann selbst beste Pädagogik nicht auflösen. Denn selbst wenn nur noch eine einzige Schulform existierte, selbst wenn jede Form der Notengebung

abgeschafft wäre, noch immer gäbe es Schulen, die - aus welchen Gründen auch immer - einen besseren Ruf hätten als andere, die ein engagierteres Kollegium beschäftigten, die einfach mehr böten, die von bestimmten Kreisen eher bevorzugt würden, die ein höheres Leistungsniveau hätten. Es ist daher erforderlich und richtig, keine der widersprüchlichen Funktionen von Schule zu negieren oder den anderen gegenüber extrem zu überhöhen.

Es gilt die antinomische Spannung auszuhalten, denn Schule kann nicht anders: „Sie muss bewahren *und* verändern, führen *und* wachsen lassen, Freiheit eröffnen *und* Grenzen markieren, fordern *und* fördern usw. Eine Schule, die nur ‚harte‘ oder nur ‚weiche‘ Elemente aufweist, drückt sich um diese Antinomie herum und betreibt einen Kult des ‚Entweder-Oder‘, nicht aber das mühsame Geschäft des Sowohl-als-Auch“ (Winkler 1994, S. 27). Aus diesem Grund, weil Schule widersprüchlich ist, und sie es in unserer individualisierten, marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaft auch sein *muss*, ist eine sozialpädagogische Fundamentalkritik an Schule wenig hilfreich. Denn wer den Integrationsauftrag der Schule massiv überhöht, der wird der Institution Schule ebenso wenig gerecht werden wie derjenige, der allein den Qualifikations- oder Selektionsauftrag fokussiert. Natürlich hat die Schule *auch* eine integrierende, kompensatorische, sozialpädagogische Verantwortung, die es wahrzunehmen gilt. Doch Schule hat eben *auch* noch andere Funktionen. Diese auszublenden wäre ignorant und den Schülern gegenüber unehrlich. Und zu versuchen, die antinomischen Funktionen der Schule gegeneinander auszuspielen, wäre unklug, denn es würde eine mögliche »Lagerbildung« (Schulsozialarbeiter hier; Lehrer dort) eher noch forcieren, was der Kooperation von Schule und Jugendhilfe abträglich wäre. Es ist deshalb Maren Zeller (2007, S. 43) zuzustimmen, die schreibt: „So gesehen, bedeutet die sozialpädagogische Verantwortung der Schule, dass diese die sozialpädagogischen Perspektiven aufnimmt, ohne jedoch zu einer ‚sozialpädagogischen Schule‘ zu werden.“

## 2.7. Definition und Funktion der Schulsozialarbeit

Wie schon im Falle des Wissensmanagements, so setzt sich auch der Begriff Schulsozialarbeit sprachlich betrachtet aus zwei eigenständigen Substantiven zusammen: Schule und Sozialarbeit.<sup>3</sup> Deutlich wird somit bereits, dass es sich um ein Arbeitsfeld an der Schnittstelle zwischen Schule und Sozialarbeit handeln muss. Ein Aufgabengebiet also, in dem zwei unterschiedliche Institutionen (Schule und Jugendhilfe) sowie mindestens zwei unterschiedliche Professionen (Lehrer und Sozialarbeiter) aufeinandertreffen. Festhalten

---

<sup>3</sup> Zum Verständnis der Darlegungen zum Thema *Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit* ist es nicht zwingend erforderlich, über umfassende Kenntnisse der Sozialen Arbeit zu verfügen. Nichts desto trotz kann es hilfreich sein, deren grundlegende Charakteristika zu kennen, zumal diese auch in der Schulsozialarbeit zum Tragen kommen. Ausführungen dazu finden sich im Anhang ab Seite 135.

lässt sich zunächst, dass in der Fachliteratur zur Schulsozialarbeit keine einheitliche Bezeichnung des Gegenstandes existiert, wie Karsten Speck in seinem Buch *Schulsozialarbeit* (2007, S. 23) darlegt: „Einerseits dominiert zwar der Begriff Schulsozialarbeit recht klar die Diskussion, andererseits werden zum Teil auch noch andere Begrifflichkeiten verwendet, z.B. ‚Sozialarbeit in der Schule‘ (Glanzer 1993; THMSG 1998 a), ‚schulbezogene Jugendsozialarbeit‘ (BAG JAW 1996; BAG KJS 2002), ‚sozialpädagogisches Handeln in der Schule‘ (Braun/Wetzel 2000), ‚schulalltagsorientierte Sozialpädagogik‘ (Maykus 2001)“ usw.<sup>4</sup> In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Schulsozialarbeit verwendet, da dieser in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik zumeist genutzt wird. Zudem hat er sich auch in der Praxis etabliert. Speck (ebd., S. 24-25) nennt einige Gründe dafür. Die wichtigsten sind die folgenden:

- Der Begriff Schulsozialarbeit verdeutlicht die gemeinsame Verantwortung und die gemeinsame Koordination von Angeboten durch Schule und Soziale Arbeit, wodurch deutlich wird, dass Schulsozialarbeit ein kontinuierliches, dauerhaftes und nicht nur ein projekthaftes, an der Schule verortetes Angebot ist.
- Der Begriff Schulsozialarbeit ist historisch gewachsen, inhaltlich gebräuchlich und zudem an die internationale Debatte zur »School Social Work« anschlussfähig, wohingegen andere Begriffe wie Jugendsozialarbeit an Schulen, Schulbezogene Jugendhilfe oder Soziale Arbeit im schulischen Kontext einer zusätzlichen begrifflichen Erläuterung bedürfen.
- Der Begriff Schulsozialarbeit impliziert „eine komplexe Angebotspalette mit intervenierenden und präventiven Angeboten, während andere Begriffe eher eine ausschließliche Begrenzung auf additive Freizeitangebote („Jugendarbeit“) oder zielgruppenbegrenzte Angebote für Benachteiligte oder Beeinträchtigte („Jugendsozialarbeit“) nahe legen“ (ebd., S. 24).
- Der Begriff Schulsozialarbeit macht auf die „gemeinsame Finanzierungsverantwortung von Schule und Sozialer Arbeit (bzw. Jugendhilfe) aufmerksam, während bei anderen Begriffen die potenzielle Gefahr besteht, dass das Arbeitsfeld mit Verweis auf eine jugendhilfespezifische Begrifflichkeit aus dem Jugendhilferessort finanziert werden soll“ (ebd., S. 25).
- Der Begriff Schulsozialarbeit ermöglicht es, im allgemeinen Sprachgebrauch eine begriffliche Übereinstimmung zu etablieren zwischen dem Arbeitsfeld (Schule) und dem dort arbeitenden Personal (Sozialarbeiter).

---

<sup>4</sup> Zurückgeführt werden kann diese Uneindeutigkeit in der Begriffswahl vermutlich auf die fehlende Erwähnung der Schulsozialarbeit im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGBVIII/KJHG). Ausführungen dazu finden sich im Anhang, Seite 139.

- Die Verwendung eines einheitlichen Begriffs Schulsozialarbeit dient schließlich der Konkretisierung des thematisierten Gegenstandes sowohl in wissenschaftlicher, wie auch in praktischer und in rechtlicher Hinsicht. Eine einheitliche Sprache ist Grundvoraussetzung, um Anerkennung zu erlangen.

Aus Gründen der gebotenen Kürze muss die Thematisierung der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Schulsozialarbeit in Deutschland an dieser Stelle unterbleiben. Diese findet sich bei Hollenstein & Tillmann 2000 sowie bei Speck 2007. Es sei an dieser Stelle aber zumindest darauf verwiesen, dass der Begriff Schulsozialarbeit in Deutschland auf Heinz Abels (1971) zurückgeht, der, in Anlehnung an einen Buchbeitrag von Henry Maas (1966) über die amerikanische »School Social Work« einen seither vielfach zitierten Artikel veröffentlichte: *Schulsozialarbeit - Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten*. Darin schreibt Abels (1971, S. 359): „Die Schulsozialarbeit kann die Defizite unseres Schulsystems ausgleichen helfen. Vor allem aber ist sie der Beitrag, den die Schule als Kompensationshilfe für die Jugendlichen leisten muss, die [...] den sich immer rascher differenzierenden und komplizierenden Anforderungen und Möglichkeiten der Industriegesellschaft nicht gerecht werden.“ An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass das obige Zitat schon fast 40 Jahre alt ist. Denn ungeachtet der Tatsache, dass Deutschland seinen Wohlstand noch immer maßgeblich der industriellen Produktion und dem Export industrieller Güter verdankt, wird heute vielfach die Post-Industriegesellschaft ausgerufen und es wird postuliert, unsere Gesellschaft befände sich geradewegs auf dem Weg in die dienstleistungsorientierte Wissensgesellschaft (siehe dazu Müller 2005, S. 97-102; Sorge 2008, S. 229-249; Kielmansegg 2009, S. 111-122 sowie Hirsch-Kreinsen 2005, S. 209-215).

Manchmal wird allerdings auch dagegengehalten, man könne kaum von einer Wissensgesellschaft sprechen, wenn gar kein einheitlicher Bildungskanon mehr existiert, wenn Wissen mehr und mehr ökonomisiert und als Ware gehandelt wird, wenn es geschützt, patentiert und einem Großteil der Menschen vorenthalten wird, die sich dieses Wissen nicht leisten können (vgl. Gorz 2001). Doch ganz gleich, wie man dies auch bewertet und ganz gleich, ob man unsere Gesellschaft nun als Wissensgesellschaft, als post-demokratische Gesellschaft (Crouch 2008), als Reformgesellschaft (Nolte 2005), als Weltrisikogesellschaft (Beck 2007) oder als »Nicht«-Wissensgesellschaft (Liessmann 2008) titulierte, es bleibt eine Tatsache bestehen: Jugendliche sind, je mehr tradierte Institutionen wegbrechen und je mehr Möglichkeiten der individuellen Lebensgestaltung existieren, mit zahlreichen Problemen und Unsicherheiten der Lebensplanung konfrontiert, die auch in Lernproblemen resultieren und denen sich Lehrer kaum mehr allein annehmen können. Insbesondere die Schulsozialarbeit kann und muss hier aktiv werden und ihrem Integrationsauftrag nachkommen. Was aber meint Schulsozialarbeit? Drilling & Stäger (2000, S. 33) verweisen darauf, dass Schulsozialarbeit „nicht als systematisch erfasste und exakt beschriebene In-



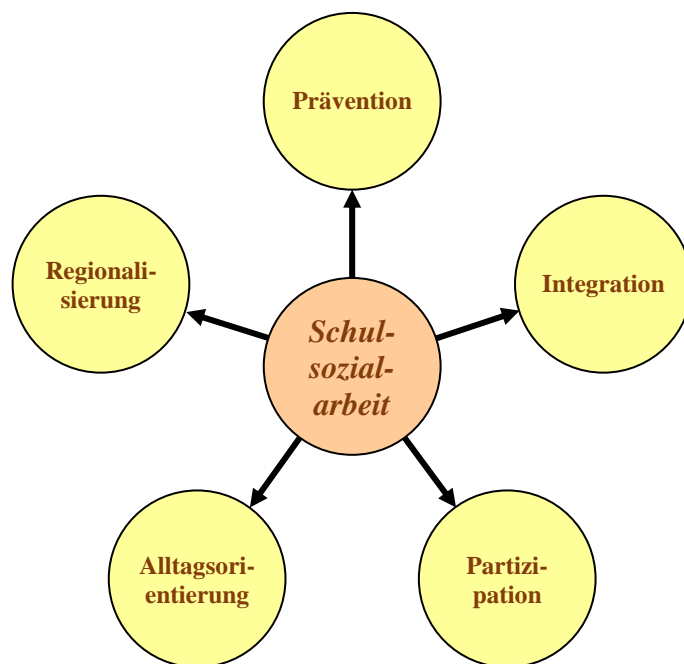
stitution gelten [kann]. Vielmehr unterliegt Schulsozialarbeit einem steten Wandel und ist darauf angewiesen, flexibel auf Bedingungen, unter denen sie stattfindet, zu reagieren. Die daraus resultierenden, verschiedenen Auffassungen schulsozialarbeiterischer Tätigkeiten spiegeln sich in einer Bandbreite von Definitionen wider [...]“. An dieser Stelle sollen zwei Definitionen genügen, die darlegen, was seit Mitte der 1990er Jahre unter Schulsozialarbeit verstanden werden kann. Wilfried Wulfers (1996, S. 28) definiert die Schulsozialarbeit als einen Oberbegriff, „der alle Aktivitäten einschließt, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit (bzw. Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen. So kann die unterrichtliche, soziale und psychische Situation der genannten Personengruppen verbessert werden. Die gewählten Aktivitäten sollten gleichzeitig zu einer Öffnung der Schule nach innen und außen beitragen und eine soziale Verbesserung des Schullebens erwirken. Eine Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen und privaten Einrichtungen, die in diesem Bereich arbeiten, ist unabdingbar.“

Ausführlicher definiert Karsten Speck die Schulsozialarbeit in seinem Buch *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit* (2006, S. 23) wie folgt: „Unter Schulsozialarbeit wird im Folgenden ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. Zu den sozialpädagogischen Angeboten und Hilfen der Schulsozialarbeit gehört insbesondere die Beratung und Begleitung von einzelnen SchülerInnen, die sozialpädagogische Gruppenarbeit, die Zusammenarbeit mit und Beratung der LehrerInnen und Erziehungsberechtigten, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien sowie die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen.“ Folgt man diesen beiden Definitionen, so kann festgehalten werden, dass Schulsozialarbeit...

- ...ein *dauerhaftes Angebot* der Jugendhilfe am Ort Schule ist,
- ...das von *festangestellten Schulsozialarbeitern* an der Schule durchgeführt wird,
- ...die auf der Basis *jugendhilfespezifischer Methoden* (Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit) arbeiten,
- ...um *Schüler, Lehrer und Erziehungsberechtigte* dahingehend zu unterstützen,

- ...*die Schüler* in ihrer individuellen, schulischen, beruflichen und sozialen Entwicklung bestmöglich *zu fördern*, mit dem Ziel, den Schülern zu ermöglichen, eine eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige *Persönlichkeit zu entwickeln*,
- ...was dadurch erreicht werden soll, dass vorhandene Ressourcen und Defizite bei den Schülern erkannt-, die *Ressourcen gestärkt-* und die *Defizite gemindert* werden,
- ...damit den Schülern insgesamt mehr *Chancengerechtigkeit* und *Lebensgestaltungsmöglichkeiten* eröffnet werden.

Um diese Ziele verwirklichen zu können, ist Schulsozialarbeit den Prinzipien der Prävention, Integration, Partizipation, Alltagsorientierung und Regionalisierung verpflichtet (Hollenstein 2002, S. 7). Folgende Ausführungen dazu leiten sich ab aus dem von der Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2005 herausgegebenen Heft *Schulsozialarbeit in Niedersachsen: Qualitätsstandards und Beispiele*. Im Heft werden Methoden und Verfahren genannt, anhand derer die schulsozialarbeiterischen Ziele umgesetzt werden können.



Schulsozialarbeit soll präventiv tätig werden und soziale Benachteiligungen frühzeitig erkennen sowie bearbeitbar machen, bevor diese sich verfestigt haben und negativ auf den weiteren Sozialisation- und Bildungsverlauf wirken. Präventive Maßnahmen wären z. B. die Nutzung der informellen Lernarrangements in Freizeitbereichen der Schule zur Förderung sozialer Kompetenzen (Umgang mit Mitmenschen, Artikulations-, Streit-, Kritikfähigkeit), die Stärkung des Selbstwertgefühls der Schüler durch Hilfe beim Erkennen eigener Stärken, das Ermöglichen von Selbstwirksamkeit durch Verdeutlichung dessen, dass das eigene Verhalten etwas bewirkt (etwas durch die Mitgestaltung der Schule, das Mitspielen im Schultheater, das Erstellen von Videos und Schülerzeitungen, die Übernahme von Verantwortung in Gremien etc.), das Einleiten von Hilfemaßnahmen (finanzieller, therapeutischer, alltagspraktischer Art) sowie die Förderung von Demokratiefähigkeit (Akzeptanz anderer Meinungen, Vertreten der eigenen Auffassung) (vgl. ebd., S. 9).



Gleichsam soll Schulsozialarbeit bereits vorhandene Ausgrenzung abbauen, was erreicht werden kann durch den Aufbau von Vertrauen und die Vermittlung eines Sicherheitsgefühls (Akzeptanz der Schüler ohne Bewertung), durch Aufklärung über bestehende Rechte und Hilfemöglichkeiten, durch die Erarbeitung einer Problemanalyse (Was ist das Problem und was soll verändert werden), durch das gemeinsame Erarbeiten realistischer Ziele und Handlungsalternativen (Was kann mit dem Schulabschluss erreicht werden, welcher Beruf bietet sich bei den bestehenden Interessen an), durch die Durchführung von Klassenprojekten zu diversen Themen (Sexualität, Mobbing, Gewalt, Ausgrenzungserfahrungen etc.), durch schulübergreifende Integrationsprojekte (Migrantenarbeit, Netzwerkarbeit, Übergang Schule/Beruf), durch den Aufbau und die Implementierung eines Sozialtrainings an der Schule (z. B. Anti-Gewalt-Training) sowie durch die Übertragung von Verantwortung an die Schüler (z. B. als Streitschlichter, Schülerlotsen, Moderatoren) (vgl. ebd., S. 10).

Ferner soll Schulsozialarbeit den Schülern Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Schulgestaltung aufzeigen (etwa durch Kunstaussstellungen, Gestaltung der Freizeitbereiche) und die Mitwirkung der Schüler in schulischen Gremien (Schülervertretung) unterstützen und beratend begleiten, sowie Projekte zum Thema Partizipation (z. B. „Demokratie erleben“ - was ist Demokratie, wie funktioniert das politische System) durchführen. Dabei ist stets zu beachten, dass die Schulsozialarbeit - anders als die Schule - einen unmittelbaren Gegenwartsbezug aufweist. Schule und Unterricht sind oftmals nicht alltags- und gegenwartsorientiert, sondern lebensweltfern und zukunftsorientiert. Die Schulsozialarbeit allerdings hat sich am Alltag der Schüler zu orientieren und muss solche Themen ansprechen, die für die Schüler *momentan* von Bedeutung sind. Dabei können ebenso Probleme thematisiert werden, die im Elternhaus, in der Schule oder im Freundeskreis verortet liegen, wie auch Probleme beim bzw. Ängste vor dem Übergang von der Schule in den Beruf, Gewalterfahrungen in der Schule oder Zuhause, soziale Ausgrenzung und allgemeine Unsicherheiten in diversen Belangen. Je nach Expertise der Schulsozialarbeiter und je nach deren Netzwerk können zu nahezu jedem Thema Projekte und Trainingsmaßnahmen angeboten oder Einzelfallhilfe geleistet werden.

Um möglichst viele Themen abdecken zu können, die Jugendliche tangieren, richtet die Schulsozialarbeit den Blick dabei auch über die Schule hinaus auf Institutionen in der näheren Umgebung, auf Vereine, Jugendzentren, Ausbildungsbetriebe und andere Schulen. Kurz: Auf den Sozialraum. Schulsozialarbeiter engagieren sich im Stadtteil und vernetzen sich auch mit Kooperationspartnern, um ein Mehr an Angeboten und einen besseren Informationsaustausch zu schaffen.<sup>5</sup> Sie tun dies, weil die Schule keine isolierte Institution

---

<sup>5</sup> In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass Umfang und Art der Schulsozialarbeit als auch die Kommunikations- und Vernetzungsmöglichkeiten der Sozialarbeiter oft in entscheidendem Maße

ist, sondern eine von vielen Anlaufstationen im Alltag der Schüler, die selbst beim Besuch einer Ganztagschule immerhin mehr als zwei Drittel ihrer Zeit außerhalb der Schule verbringen. Es ist somit zu konstatieren, dass die Schulsozialarbeit eine Menge leisten soll und auch leisten will. Doch eine oft geringe Kapital- und Personalausstattung sowie sonstige, erschwerende Arbeitsbedingungen, die noch zur Sprache kommen werden, sorgen allzu oft dafür, dass die Schulsozialarbeit nur einen Bruchteil dessen leisten kann, was sie ihrem Selbstverständnis nach leisten will. Nun wäre es illusorisch zu glauben, Wissensmanagement könne nicht vorhandenes Personal ersetzen, Finanzmittel schaffen oder per se mehr Kommunikation ermöglichen, wo weder institutionell noch persönlich Interesse an dieser herrscht. Wissensmanagement allein kann das nicht. Wohl aber kann Wissensmanagement einen Beitrag leisten, trotz der genannten Faktoren das mögliche Optimum zu erreichen im Umgang mit Wissen. Davon können letztlich sowohl die Schulsozialarbeiter, als auch die Lehrer und - das ist wohl das wichtigste: vor allem die Schüler - profitieren. Aber wie genau soll das funktionieren? Darum soll es im folgenden Kapitel gehen.

### **3. Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit**

Nachdem die Begriffe Wissensmanagement und Schulsozialarbeit nun hinreichend geklärt sind, soll jetzt erörtert werden, inwieweit die Anwendung von Wissensmanagement helfen kann, die Schulsozialarbeit effektiver und effizienter zu organisieren. Anzumerken ist, dass mit dieser Thematik weitgehend »Neuland« betreten wird, da eine wissenschaftliche Auseinandersetzung diesbezügliche bisher nicht erfolgt ist. Was bisher durchaus existiert, sind Publikationen, die sich mit Wissensmanagement als Instrument von Schulentwicklung befassen (Reinmann-Rothmeier & Mandl 1997; Chott 1999; Friehs 2003; Rosenbusch 2005; Maisch 2006; Wiater 2007) und solche, die den Fokus auf die Kooperation von Schulsozialarbeitern und Lehrkräften richten (Hollenstein 2000; Olk & Speck 2001, 2004; Bolay 2004; Prüß 2004; Hartnuß & Maykus 2004; Speck 2007; Flad & Bolay 2007). Auch sind bestehende Qualitätsdefizite und Qualitätsentwicklungsbemühungen in der Schulsozialarbeit bereits umfassend untersucht worden (Schermer 2004; Speck & Olk 2004; Speck 2006; Hollenstein 2007). All diese und zahlreiche weitere Publikationen beleuchten, wenn auch mit anderer Schwerpunktlegung und wenn auch nicht explizit erwähnt, Faktoren und Probleme, die durch die Anwendung von Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit eventuell effektiver bearbeitet werden können. Dennoch existieren - zumindest im deutschsprachigen Raum - noch keine Publikationen, die explizit die Bedeutung des Wissensmanagements in der Schulsozialarbeit thematisieren. Daher handelt es sich bei der nachfolgend vollzogenen Darstellung diverse Wissensmanagement-Instrumente und Möglichkeiten derer Implementierung vorwiegend um theoretische Überlegungen. Zudem ist zu be-

---

beeinflusst werden von der jeweiligen Trägerstruktur, auf deren Basis gearbeitet wird. Informationen dazu finden sich im Anhang, Seite 142.

achten, dass viele Publikationen über Wissensmanagement, auf die in der vorliegenden Arbeit zurückgegriffen wird, im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich zu verorten sind bzw. sie den Schwerpunkt auf das Management von Wissen in Wirtschaftsorganisationen richten (Nonaka 1998; Drucker 1998; Probst, Raub & Romhardt 1999; Davenport & Prusak 2000; Gerhards & Trauner 2007). Nun ist eine Schule allerdings kein Wirtschaftsbetrieb, wenn auch manche Schulpädagogen, wie etwa Enja Riegel in ihrem Buch *Schule kann gelingen* (2004), es für notwendig erachten, mehr wirtschaftliches Denken und mehr Autonomie im Bereich Schulverwaltung und Schulentwicklung zuzulassen. Und zweifellos zeigen auch die 2007 in Niedersachsen erlassenen gesetzlichen Bestimmungen über die Eigenverantwortlichkeit der Schule in die Richtung, über mehr Deregulierung, schulische Budgetkompetenz und Selbstorganisation verstärkt wirtschaftliches Bewusstsein in den Schulen wachsen zu lassen (vgl. § 32 NSchG).

Die Publikationen von Wiater (2007), Rosenbusch (2005) und Friehs (2003) zeigen zwar, dass es *grundsätzlich* »möglich« ist, Wissensmanagement im schulpädagogischen Kontext anzuwenden. Doch bleibt es fraglich, inwieweit es auch »sinnvoll« ist, Konzepte und Instrumente, die im wirtschaftlichen Bereich erdacht und erprobt wurden, auf den schulpädagogischen Kontext zu übertragen. Denn hier soll die Wissensanwendung und Wissensgenerierung gerade nicht unter dem Primat einer unmittelbaren ökonomischen Verwertbarkeit erfolgen, sondern mit dem Ziel, die Schüler bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit wie auch beim Erlangen einer umfassenden Allgemeinbildung zu unterstützen. Nachfolgend wird am Modell des Wissensmanagement-Kreislaufs nach Probst, Raub & Romhardt (1999 bzw. Probst & Romhardt 1998) dargelegt, wie Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit implementiert werden kann, welche Instrumente dabei hilfreich sein können, mit welchen Schwierigkeiten zu rechnen ist und welche Voraussetzungen gegeben sein bzw. geschaffen werden müssen. Bevor dies geschieht, bleibt aber noch eine Frage zu klären: Warum soll sich die Schulsozialarbeit überhaupt mit Wissensmanagement befassen?

### **3.1. Gründe für Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit**

Auch wenn eine Schule keine Wirtschaftsorganisation ist, so sind die Gründe, warum sich Schule und Schulsozialarbeit mit Wissensmanagement befassen sollte, durchaus »auch« von wirtschaftlicher Natur. Der erste Grund für die Nutzung von Wissensmanagement ist ein rein ökonomischer: Wie Unternehmen müssen auch eigenverantwortliche Non-Profit-Organisationen wie Schulen gut wirtschaften, um den Kunden (den Schülern und deren Erziehungsberechtigten) eine optimale Leistung anbieten zu können. Man mag zu der seit etwa 10 Jahren verstärkt beobachtbaren „Ökonomisierung der Sozialen Arbeit“ stehen wie man will (siehe dazu Buestrich & Wohlfahrt 2008, S. 17-24). Doch selbst wenn man diese Entwicklung verurteilt, so ändert es nichts an der Tatsache, dass sie nun einmal voran-

schreitet, wie Ronald Lutz in *Perspektiven der Sozialen Arbeit* (2008, S. 4) schreibt: „Schon seit einigen Jahren ist erkennbar, dass betriebswirtschaftliche Prinzipien der Wirtschaftlichkeit, Effizienz und Effektivität sowie Steuerungsmechanismen eines modernen Kontraktmanagements im Kontext von Leistungsvereinbarungen Einzug in die Soziale Arbeit halten; diese muss zudem ihre Legitimation zunehmend durch Wirkungskontrollen und Qualitätsdokumentationen nachweisen.“ Diese Entwicklungen zeigen, „dass ökonomische Kontexte die Soziale Arbeit immer stärker prägen und steuern. Es ist zweifelsohne eine rasante Verstärkung sozialwirtschaftlicher Tendenzen zu beobachten.“

Dies trifft zweifellos auch auf die Schulsozialarbeit zu (siehe dazu insbesondere Speck 2006). Schule und Schulsozialarbeit müssen mit dem gegebenen Faktoreinsatz ein Maximum an Effektivität erzielen, womit ein Maximum an Unterstützung und Hilfe für die Schüler gemeint ist. Es gilt, den Bildungs- und Integrationsauftrag so gut wie möglich umzusetzen, ohne den schulischen Selektionsauftrag zu negieren. *Effektivität* ist so verstanden etwa, dass die Schulabschlussquote sich erhöht, dass Schulabsentismus sinkt, dass mehr Schüler zum Abitur geführt werden, dass mehr Schüler einen Ausbildungsplatz finden und auch, dass eine bessere Integration der Schüler in schulischen und außerschulischen Belangen realisiert wird. Dies zu erreichen ist eine gemeinsame Verantwortung von Lehrern und Schulsozialarbeitern. Und *effizient* ist diese Zielerreichung, wenn sie mit so wenig Aufwand und so wenig Personal(kosten) wie möglich realisiert wird. Das mag sich zynisch anhören. Doch nichtsdestotrotz ergibt es sich seit Jahren, dass der gegebene Faktoreinsatz im Bildungs- und Sozialbereich kontinuierlich sinkt oder stagniert. Langfristig gesehen ist es daher sicher sinnvoll, auf politischer Ebene für mehr Mittel in der Schulsozialarbeit zu streiten, für einen besseren Personalschlüssel und für abgesicherte Qualitätsstandards, die sich ohne mehr Personal allerdings kaum realisieren lassen. Auf operativer Ebene hingegen ist es notwendig, die Effizienz der eigenen Arbeitsweise zu optimieren, da nur so sichergestellt werden kann, dass die durch § 2 NSchG und § 1, § 11 und § 13 SGBVIII/KJHG vorgegebenen Ziele der Jugendhilfe auch weiterhin erreicht werden können.

Wissensmanagement kann und *muss* helfen, dies zu leisten. Doch die Bedingungen dafür sind alles andere als förderlich, was direkt zum zweiten Grund für Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit führt: Bestehende Informationsdefizite und mangelnder Informationsaustausch, wodurch die Zielerreichung erschwert wird. Vergegenwärtigt man sich einmal, dass ein Schulsozialarbeiter oft als alleiniger Ansprechpartner und potenzieller Hilfevermittler für bis zu 500 Schüler fungieren soll, dass er manchmal zwischen zwei Schulen hin und her pendeln muss, weil er an beiden nur eine halbe Stelle bekleidet und dass er oft nur befristet angestellt ist und nicht weiß, ob er in einem Jahr überhaupt noch einen Job haben wird, so zeigt sich, dass auf Basis dieser Bedingungen kaum eine verlässliche Arbeitsgrundlage gelegt werden kann. Auch ist es mit Sicherheit arbeitserschwerend, wenn

ein Schulsozialarbeiter über keinen Internetanschluss verfügt und wenn ihm nicht einmal ein eigenes Büro gestellt wird. Es ist zudem problematisch, da der Kommunikation abträglich, wenn Schulsozialarbeiter nur als *Pausencloowns* gesehen werden, die die Schüler zwischen den Unterrichtseinheiten bespaßen oder wenn sie als *Feuerwehrkräfte* betrachtet werden, die primär dann einzugreifen haben, wenn „ein Brand“ zu löschen ist (vgl. Olk 2004, S. 73-74). Auch ist es schwer, den Austausch mit Lehrkräften zu intensivieren, wenn die Schulsozialarbeiter von diesen als Bedrohung wahrgenommen werden, da allein ihre Anwesenheit und ihre Einmischung die Lehrer folgern lassen könnten, ihre eigene pädagogische Kompetenz werde angezweifelt und sie täten - in den Augen der anklagenden Schulsozialarbeiter - nicht genug für die Integration der Schüler. Und schließlich ist es höchst problematisch, wenn die Schulsozialarbeiter in Folge dessen nicht oder nur zögernd vom Lehrerkollegium akzeptiert werden, auch weil sie über eine ganz andere Ausbildung verfügen (kein Universitätsstudium) und sie völlig andere pädagogische Schwerpunkte legen (präventiv, offen, freiwillig) (vgl. Speck 2007, S. 92-96).

Nicht zuletzt werde Schulsozialarbeiter manchmal auch deshalb kritisch beäugt, weil sie in den Augen einiger Lehrkräfte seltsam intransparent und nicht-formalisiert zu arbeiten scheinen. Schulsozialarbeiter haben keinen Lehrplan einzuhalten, sie bewegen sich ständig in der Schule, sind mal hier und mal dort, handeln in informellen Settings und sind nur selten in ihren Büros anzutreffen. Sie telefonieren viel, sitzen oft in Arbeitskreisen und Besprechungen zusammen, führen hier und da Gespräche und spielen mit Jugendlichen Billard im Schulcafé. *Was* aber tun sie da *konkret*? Die Arbeit eines Schulsozialarbeiters ist für Außenstehende (Lehrer) oft wenig durchschaubar, was Zweifel an Umfang, Qualität und Zweck dieser Arbeit aufkommen lassen kann (vgl. Speck 2006, S. 271-274). Ebenso problematisch wie die genannten Vorurteile und Unkenntnisse von Lehrern gegenüber Schulsozialarbeitern sind aber auch die Vorurteile und Unkenntnisse mancher Schulsozialarbeiter gegenüber den Lehrern, wie Thomas Olk (2004, S. 76) schreibt: „Fachkräfte der Jugendhilfe neigen angesichts einer tief in der Berufskultur verankerten Schulkritik oftmals dazu, der Schule und den Lehrkräften eine vermeintlich einseitige Orientierung auf unterrichts- und leistungsbezogene Kriterien vorzuwerfen (Konzentration auf die SchülerInnenrolle), während sie ganzheitlich arbeiten. [...] Aus sozialpsychologischer Sicht wird in diesem Zusammenhang darauf verwiesen, dass es unter Umständen bei Kontakten von sozialpädagogischen Fachkräften mit Schulen zu einer Aktualisierung eigener Schulerfahrungen kommt, die als ‚Störfrequenz‘ die Kooperation behindern [...]. Dabei werden negative Erfahrungen und Ängste aus der eigenen Schulzeit aktualisiert und in die Interaktion mit den LehrerInnen eingebracht.“ Zudem kann es zu einer von den Schulsozialarbeitern als Kränkung empfundenen Hierarchisierung der Verhältnisse zwischen Lehrern und Schulsozialarbeitern kommen. „So treffen in der Regel jüngere, sozialpädagogische BerufseinsteigerInnen mit einem niedrigen gesellschaftlichen Prestige und einem verhältnis-

mäßig geringen Verdienst auf ältere und erfahrene Lehrkräfte mit einem relativ hohen gesellschaftlichen Prestige und einem hohen Verdienst.“ Lehrer und Schulsozialarbeiter setzen professionsbedingt andere Schwerpunkte, und sie *müssen* diese auch setzen. Doch sollte sie das nicht zu Konkurrenten in der Frage machen, wer mehr oder besseres für die Schüler leistet. Vielmehr sollten sich beide Professionen als gleichberechtigte Partner verstehen, da beide - wenn auch mit unterschiedlichem Fokus - einen Bildungs- und Integrationsauftrag zu erfüllen haben. Doch das ist leicht gesagt, aber schwer umgesetzt. Verständnis für die Notwendigkeit gleichberechtigter Partnerschaft entwickelt sich nicht von selbst. Vorurteile und mangelnder Informationsaustausch lassen sich nur überwinden, wenn in den institutionellen Settings der Organisation Schule auch Anreize und Möglichkeiten geschaffen werden, die Vorurteile und das oft bestehende Misstrauen durch intensivere Kommunikation zu überwinden. „Für eine gegenseitige Annäherung und eine Verbesserung der Kooperation zwischen LehrerInnen und SozialpädagogInnen erscheinen daher neben institutionalisierten Kommunikationsstrukturen vor allem persönliche Kontakte und ein Erfahrungsaustausch, eine Kultur der kritischen Verständigung über gegenseitige Erwartungen und mögliche Kooperationsbereiche sowie die Durchführung gemeinsamer Projekte sinnvoll“ (ebd., S. 77). Genau dafür bedarf es des Wissensmanagements in der Schule.

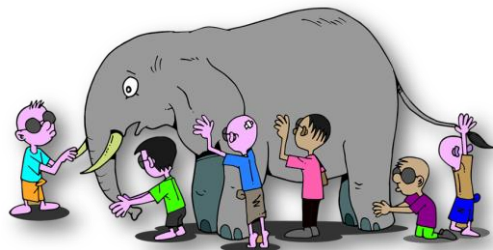
Um effizient für die Schüler handeln zu können, um Vorurteile zu überwinden, um Informationen schneller und verlässlicher auszutauschen. Kurz: Um die Performance zu steigern. Denn „Wissensmanagement ist die zentrale Aufgabe der gesellschaftlichen Institution Schule. Sie ist der Ort, an dem Wissen als ein wesentliches Element von Bildung weitergegeben, aufgebaut, ausgetauscht, angewandt, in Handeln umgesetzt und weiterentwickelt wird. Wissensmanagement-Aufgaben stellen sich in der Schule für die beteiligten Personengruppen [...], für die Institution Schule als Ganzes und für deren informations- und kommunikations-technische Ausstattung“ (Wiater 2007, S. 176). Franz Prüß (2004, S. 117) drückt es so aus: Der Schulsozialarbeiter hat - neben seiner rein sozialpädagogischen Tätigkeit - „eine Vermittlungs- und Vernetzungsfunktion zu erfüllen, da er nicht alle notwendigen und möglichen Hilfe- und Unterstützungsleistungen anbieten, wohl aber vermitteln bzw. in die Schule hineinholen kann.“ Nur so, durch intensive Kontaktpflege, durch Vernetzung nach innen und außen, kann Schule sich „zu einem soziokulturellen Zentrum des Aufwachsens von jungen Menschen entwickeln, das vielfältige Angebote macht und unterschiedliche Ressourcen mobilisiert. Damit wird Schule zu einer neuen Organisationseinheit, in der arbeitsteilig kompetent und *aufeinander bezogen* gearbeitet werden könnte“ (ebd., S. 119). Wissensmanagement kann dazu beitragen, dieses »aufeinander bezogen« zu arbeiten besser zu realisieren. Denn durch die Anwendung von Wissensmanagement können neue Hilfsmöglichkeiten schneller identifiziert und erschlossen werden, Probleme können früher erkannt werden, bevor sie sich verfestigt haben, Kontakte können besser gepflegt und schneller reaktiviert werden, und der Nutzen von Unterstützungsleistungen



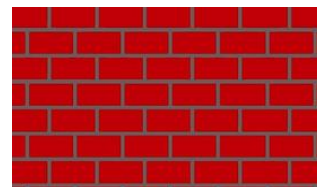
kann besser überprüft werden. Zudem können, je mehr Wissen fluktuiert und geteilt wird, im Idealfall völlig neue, bessere Wege gefunden werden, die eigene Arbeit zu organisieren. Zugegeben, das klingt alles noch recht abstrakt. Daher soll nun anhand eines in der Managementliteratur bekannten und oft zitierten Gedichts praxisbezogener verdeutlicht werden, wie und warum sich Schulsozialarbeit mit Wissensmanagement befassen sollte und könnte. Die Erläuterung in dieser Form ist nicht etwa deshalb gewählt, weil ich gerne Gedichte zitiere, sondern daher, weil es der Wissensgenerierung förderlich ist, wenn Informationen figurativ *verpackt* werden, wenn sie in Form von Gedichten, Geschichten, Metaphern, Karikaturen und sonstigen Bildern präsentiert werden.

Davenport & Prusak (2000, S. 82) drücken es so aus: „A good story is often the best way to convey meaningful knowledge.“ Zum einen gelingt es durch bildliche, plakative Sprache, Komplexität zu reduzieren und auf einen *Kern* Wahrheit zu kondensieren. So können komplexe Sachverhalte vereinfacht dargestellt werden, die sonst kaum unmittelbar verständlich zu vermitteln sind. Zum anderen schaffen es gerade Symbolik und Metaphorik, Aufmerksamkeit zu erzeugen, also dafür Sorge zu tragen, dass Informationen in der Masse an verfügbaren Informationen überhaupt auffallen, so dass sie einen Unterschied machen können (siehe dazu Spitzer 2007, S. 35 sowie Willke 2007, S. 85 ff.). Aber zunächst genug der Erläuterungen. Hier nun *The Blind Men and the Elephant* von John Godfrey Saxe (aus Mintzberg, Ahlstrand & Lampel 2005, S. 2-3):

*It was six men of Indostan  
To learning much inclined,  
Who went to see the Elephant  
(Though all of them were blind),  
That each by observation  
Might satisfy his mind*



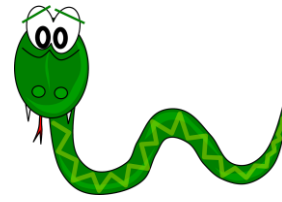
*The First approached the Elephant,  
And happening to fall  
Against his broad and sturdy side,  
At once began to brawl:  
"God bless me! but the Elephant  
Is very like a wall!"*



*The Second, feeling of the tusk,  
Cried, "Ho! what have we here  
So very round and smooth and sharp?  
To me 'tis mighty clear  
This wonder of an Elephant*



*Is very like a spear!"*  
*The Third approached the animal,*  
*And happening to take*  
*The squirming trunk within his hands,*  
*Thus boldly up and spake:*  
*I see," quoth he, "the Elephant*  
*Is very like a snake!"*



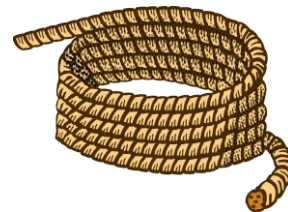
*The Fourth reached out an eager hand,*  
*And felt about the knee.*  
*"What most this wondrous beast is like*  
*Is mighty plain," quoth he;*  
*"Tis clear enough the Elephant*  
*Is very like a tree!"*



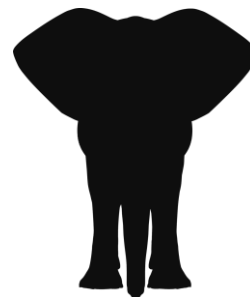
*The Fifth, who chanced to touch the ear,*  
*Said: "E'en the blindest man*  
*Can tell what this resembles most;*  
*Deny the fact who can,*  
*This marvel of an Elephant*  
*Is very like a fan!"*



*The Sixth no sooner had begun*  
*About the beast to grope,*  
*Than, seizing on the swinging tail*  
*That fell within his scope,*  
*"I see," quoth he, "the Elephant*  
*Is very like a rope!"*



*And so these men of Indostan*  
*Disputed loud and long,*  
*Each in his own opinion*  
*Exceeding stiff and strong,*  
*Though each was partly in the right,*  
*And all were in the wrong!*



*So oft in theologic wars,*  
*The disputants, I ween,*  
*Rail on in utter ignorance*  
*Of what each other mean,*  
*And prate about an Elephant,*  
*Not one of them has seen!*

***Moral***

Was sagt uns dieses Gedicht? Und - um auf die Eingangsfrage zurückzukommen - was hat dieses Gedicht mit Wissensmanagement oder mit Schulsozialarbeit zu tun? Zunächst einmal verdeutlicht das Gedicht auf humoristische Weise die Notwendigkeit, sich, sofern etwas umfassend verstanden werden soll, über den jeweiligen Sachverhalt auszutauschen und keine voreiligen Schlüsse aufgrund der eigenen, partikularen Wahrnehmung zu ziehen. Es verdeutlicht, dass es notwendig ist, andere Meinungen einzuholen, um neues Wissen zu erzeugen. Zudem wird ersichtlich, dass man sowohl dem Einzelwissen, wie auch dem Gruppenwissen gegenüber kritisch bleiben muss. Das Gedicht verweist auf die Notwendigkeit, das eigene Wissen irritierbar zu halten und es kritisch auf seinen Wahrheitsgehalt hin zu überprüfen. Eben um nicht Gefahr zu laufen, einen Elefanten allein als die Summe seiner Einzelteile zu begreifen. Kurz: Das Gedicht verdeutlicht den Nutzen von Wissensmanagement. Denn der Elefant kann metaphorisch für praktisch jeden Sachverhalt stehen, der immer unterschiedlich betrachtet werden kann. Daher ist jeder Disputant im Gedicht ja auch „*partly in the right*“ - er liegt also teilweise richtig. Im Gesamtbild allerdings ergibt sich, dass sechsmal „*partly in the right*“ noch kein „*right as a whole*“ ist.

Wissensmanagement ist kein Selbstzweck. Die Anwendung von Wissensmanagement soll es den Schulsozialarbeitern und den Lehrern ermöglichen, ihre Arbeit im Sinne der Schüler effizienter zu gestalten. Dies gelingt nur dann, wenn Schulsozialarbeiter, Lehrer, Schulleitung und Erziehungsberechtigte sich kontinuierlich austauschen, wenn sie frühzeitig mit Informationen versorgt werden und andere versorgen, wenn sie frühzeitig etwaige Indikatoren für Probleme wahrnehmen, wenn Vertrauen herrscht und wenn klar geregelt ist, wo welche Informationen zu speichern sind und wer bei welchen Fragen der richtige Ansprechpartner ist. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen. Ersetzt man den metaphorischen Elefanten durch ein beliebiges Thema aus dem schulsozialarbeiterischen Kontext, wie etwa Unterrichtsstörungen, wird deutlich, dass dieses Thema von Schulsozialarbeitern zumeist anders fokussiert wird als von Lehrkräften: Ein Lehrer wird - primär auf seinen Bildungsauftrag bedacht - in aller Regel daran interessiert sein (müssen), dass die Störungen schnellstmöglich unterbleiben, sodass der Unterrichtsstoff weiter behandelt werden kann. Schließlich ist ein Lehrplan einzuhalten, und schließlich haben die anderen, nicht störenden Schüler ein Anrecht darauf, weithin dem Unterricht folgen zu können. Wendet sich dieser Lehrer nun hilfesuchend an den Schulsozialarbeiter, so wird der Schulsozialarbeiter es natürlich auch als wichtig erachten, dass die Unterrichtsstörungen unterbleiben.

Er wird dieses Problem aber - primär durch seine Anwaltschaftsfunktion für den Schüler - mit anderen Augen sehen (müssen). Der Schulsozialarbeiter wird einen anderen Blickwinkel einnehmen und auch fokussieren, welche außerschulischen Gründe existieren können für die Unterrichtsstörung, welche Rolle die Lehrkraft selbst bei der Störung spielen könnte, wie dies zu ermitteln ist und wie dem Schüler (und auch dem Lehrer) langfristig zu hel-

fen ist. Dies nimmt Zeit in Anspruch, und genau das muss kommuniziert werden. Denn der Lehrer erwartet zumeist, dass der Schulsozialarbeiter, quasi feuerwehrartig, den Brand löscht, also die Störung behebt. Der Schulsozialarbeiter seinerseits erwartet Verständnis der Lehrkraft dafür, dass zunächst einmal Ursachenforschung betrieben wird, anstatt - wie auch immer - dafür Sorge zu tragen, dass das akut störende Verhalten sofort unterbleibt. Natürlich ist beides erforderlich – und über beides müssen sich Lehrer und Schulsozialarbeiter untereinander, sowie mit dem Schüler und ggfs. mit dessen Erziehungsberechtigten, austauschen. Passiert dies nur unzureichend, so besteht die Gefahr, dass eine ungenügende Diagnose gestellt wird. Der Schulsozialarbeiter könnte beispielhaft diagnostizieren, die Gründe der Unterrichtsstörung lägen in den vielen Problemen im Elternhaus, die es dem Schüler erschweren, sich im Unterricht zu konzentrieren. Der Lehrer könnte zum Schluss kommen, dass der Schüler vielleicht einfach überfordert ist, sich langweilt, die durch das Verhalten erzeugte Aufmerksamkeit des Lehrers und der Mitschüler genießt usw.

Was aber stimmt nun? Vielleicht stimmt die erste Diagnose, vielleicht die letzte. Vielleicht stimmt beides und vielleicht ist beides falsch. Auch das wäre nicht dramatisch, denn auch „falsche Hypothesen kann man korrigieren; daher sind selbst falsche Hypothesen Wurzeln für richtiges Wissen und besser als gar keine Hypothesen“ (Dörner 2008, S. 114). Welche Hypothese richtig und welche falsch ist, erfährt man aber erst durch einen systematisierten Informationsaustausch. Um diesen zu ermöglichen, ist es erforderlich, dass in zeitlicher, organisatorischer und technischer Hinsicht Möglichkeiten bereitgestellt werden, die Informationen auszutauschen, festzuhalten und zueinander in Bezug zu setzen. Nicht (nur) zwischen Tür und Angel im Vorbeigehen, nicht (nur) in den Fünfminutenpausen zwischen zwei Unterrichtseinheiten, nicht (nur) am Kaffeeautomaten, sondern (auch) konzeptionalisiert, aufgrund eines vorgegebenen Rahmens und durch die Beherrschung bestimmter Methoden. Eben durch Wissensmanagement.

Natürlich ist dadurch keinesfalls garantiert, dass das Problem der Unterrichtsstörung aufgelöst wird. Zumindest aber wird es bearbeitbar gemacht durch die Explizierung dessen, was alles Ursache sein *könnte*. Doch eine Ursachenexplizierung ist, wie unter Punkt 2.5.3 dargelegt, nicht alles. Es bedarf noch weiterer Faktoren, die allesamt eine Rolle spielen im kontinuierlichen Prozess, im Kreislauf des Wissensmanagements, auf den nun eingegangen wird. Doch vorweg, um keinen falschen Eindruck zu erwecken, noch eine Klarstellung: Das soeben Postulierte bedeutet ausdrücklich *nicht*, dass der informelle kurze Austausch im Vorbeigehen, zwischen Tür und Angel, am Kaffeeautomaten oder in Pausenräumen unnützt sei. Ganz im Gegenteil ist er sogar sehr nützlich – und daher nutzbar zu machen (vgl. Davenport & Prusak 2000, S. 88 ff.). Doch reicht informeller Austausch allein und »nur so nebenbei« nicht aus. Es bedarf noch mehr, wie nun zu zeigen sein wird.

## 3.2. Ein (möglicher) Wissensmanagement-Kreislauf in der Schulsozialarbeit

Mit Bezug auf Schulsozialarbeit sollen die einzelnen Bausteine des Wissensmanagement-Kreislaufes nun näher betrachtet werden, wobei den Bausteinen der Einfachheit halber Zahlen von 1 bis 8 zugeordnet werden. Die Erläuterung der Bausteine erfolgt anhand dieser Reihenfolge, wobei die Bausteine 6 & 7 allerdings zu einem Punkt zusammengefasst werden. Auf Gründe dafür wird später

*Baustein 1 - Wissensziele definieren*

*Baustein 2 - Wissen identifizieren*

*Baustein 3 - Wissen erwerben*

*Baustein 4 - Wissen entwickeln*

*Baustein 5 - Wissen (ver)teilen*

*Baustein 6 - Wissen nutzen*

*Baustein 7 - Wissen bewahren*

*Baustein 8 - Wissen bewerten*

noch eingegangen. Anzumerken ist, dass es in der Realität keinesfalls so ist, dass der Prozess des Wissensmanagements immer mit der Definition von Wissenszielen beginnt. Die folgenden Ausführungen sind vereinfachend und typologisierend. Das heißt, sie bilden nicht die komplexe Realität des Umgangs mit Wissen ab. Das können sie nicht, und das kann auch kein anderes Modell. Aber das Modell liefert gerade durch diese Vereinfachung eine wichtige Orientierung. Es kann als Basis dienen, auf der dann aufbauend komplexere Konzepte entwickelt und Ideen im Umgang mit Wissen zueinander in Bezug gesetzt werden können. Das Modell soll daher ausdrücklich nicht als ein zwingend einzuhaltendes Ablaufschema angesehen werden. Kurz gesagt: Die Wissensmanagement-Bausteine „erheben keinen Anspruch, theoriebildend zu sein. Sie sind vielmehr ein pragmatisches *Sprachangebot* an die Praxis. Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass Praktiker mit Hilfe der Bausteine des Wissensmanagements Wissensprobleme in ihren Organisationen besser einordnen und verstehen können. So fällt Ihnen die Auswahl geeigneter Instrumente leichter und sie können das Leitbild ‘besserer Umgang mit der Ressource Wissen’ in kleine, handhabbare Maßnahmenpakete unterteilen“ (Probst & Romhardt 1998, S. 7).

### 3.2.1. Baustein 1 – Wissensziele definieren

Das Management von Wissen beginnt idealerweise mit der Definition dessen, was erreicht werden soll. Die Zieldefinition weist eine oder mehrere Richtungen vor und legt fest, in welchen Organisationsbereichen welche Fähigkeiten aufgebaut werden sollen. Dabei ist zu unterscheiden zwischen normativen, strategischen und operativen Wissenszielen (vgl. Winter 2007, S. 112 sowie Gerhards & Trauner 2007, S. 35).

Normative Wissensziele sind jene, die im Leitbild der Organisation verankert sind. Sie zielen auf die Schaffung einer wissensbewussten Organisationskultur. Mit Bezug auf Schule kann von einem *Schulethos* oder *Schulleitbild* gesprochen werden. Normative Ziele schaffen die Voraussetzung, d. h. die Basis, auf welcher strategische und operative Wissensziele

definiert werden können. Sie werden teilweise von der Schulleitung definiert, sind aber maßgeblich durch das Schulgesetz vorgegeben, insbesondere durch § 2 NSchG. Normative Ziele der Schule sind die Qualifikation und Edukation (Bildungsauftrag), die Integration (sozialer Auftrag) sowie die Selektion und Allokation (Zuweisung) der Schüler.

Strategische Wissensziele sind jene, in denen das (angestrebte) Kernwissen konkretisiert wird. Sie legen ein „anzustrebendes Kompetenzportfolio für die Zukunft fest. Dabei orientieren sie sich am langfristigen Aufbau von Kompetenzen der Organisation und bilden somit eine bewusste Ergänzung herkömmlicher Planungsaktivitäten“ (Probst & Romhardt 1998, S. 8). Strategische Wissensziele sind langfristig ausgerichtet, d. h. mit Blick auf die nächsten 5-10 Jahre. Mintzberg, Ahlstrand & Lampel (2005, S. 15-17) nennen vier Merkmale solcher Ziele:

- *They set directions:* „The main role of strategy is to chart the course of an organization in order for it to sail cohesively through the environment.“
- *They focus efforts:* „Strategy promotes coordination of activity.“
- *Strategy defines the organization:* „Strategy provides meaning, plus a convenient way to comprehend what the organization does.“
- *Strategy provides consistency:* „Strategy is needed to reduce ambiguity and provide order.“

Strategische Wissensziele werden sowohl von der Schulleitung als auch von sonstigen Vertretern der Schule definiert, die in den Wissensmanagement-Prozess involviert sind, wie etwa Lehrer und Schulsozialarbeiter im Schulvorstand. Strategische Wissensziele sind weniger konkret als operative Ziele. Sie beschreiben zumeist nur die Vision, also das, *was* erreicht werden soll. Sie werden nicht immer SMART formuliert. Wenig spezifisch sind strategische Ziele und Zielvorgaben oft hinsichtlich der Frage, *wie* sie erreicht werden soll.

Operative Wissensziele sind jene, in denen konkrete Konzepte, Verfahren und Methoden festgelegt werden, mit deren Hilfe die normativen und strategischen Ziele erreicht werden sollen. „Typische operative Wissensziele wären beispielsweise das Herstellen der Verfügbarkeit aller intern erstellten Dokumente der Organisation auf einem Intranet oder die Festlegung eines Englischniveaus, das von allen Mitarbeitern erreicht werden soll“ (Probst & Romhardt 1998, S. 8). Die Definition operativer Ziele soll gewährleisten, dass die auf der Strategieebene beschlossenen bzw. normativ gesetzten Wissensziele auch tatsächlich im Alltag verfolgt werden. Deshalb müssen sie möglichst konkret formuliert werden. Ein solches Ziel wäre es beispielsweise, unter Nennung möglicher Methoden die einzelnen Zwischenschritte zu definieren, die nötig sind, um die Abschlussquote der Schüler bis zum Jahr 2011 um 5 % zu steigern. Für die Umsetzung operativer Ziele sind die Wissensarbei-



ter selbst, d. h. Lehrer und Schulsozialarbeiter direkt verantwortlich. Nötig ist eine möglichst konkrete Zieldefinition deshalb, weil sich der Erfolg von Wissensmanagement-Initiativen nur dann überprüfen und messen lässt, wenn zuvor klar festgelegt wurde, was wann mit welchem Mittelaufwand erreicht werden soll (vgl. Wiater 2007, S. 109). Von zentraler Bedeutung ist es, dass die drei Zieldimensionen sich nicht zu sehr widersprechen, da ansonsten die Gefahr besteht, dass die Ziele zu reinen »Legitimationshüllen« verkommen, mit denen sich die Mitglieder der Organisation in keiner Weise mehr identifizieren. Das kann zu einem hohen Maß an Indifferenz und zu einem verstärkten Verlust an Arbeitsmotivation führen und Zweifel an der Sinnhaftigkeit des eigenen Engagements aufkommen lassen. Dennoch bleibt es in keiner Organisation aus, dass - je größer und vielschichtiger die Organisation wird - divergierende Ziele vorkommen.<sup>6</sup> In der Schule ist es so, dass die widersprüchlichen Ziele Edukation und Selektion zu unterschiedlichen operativen Zielen führen. Lehrer benoten mit dem Ziel, der gesellschaftlich geforderten Leistungsmessung zu genügen. Schulsozialarbeiter leisten Einzelfallhilfe mit dem Ziel, dem gesellschaftlich ebenso geforderten Integrationsauftrag zu genügen. Und beides bedingt sich gegenseitig, denn schlechte Noten haben in einer leistungsfixierten Gesellschaft oft negative Auswirkungen auf die Integrationsfähigkeit der benoteten Individuen und Gruppen. Schlechte Noten verbauen Chancen und sorgen (mit) dafür, dass eine gesonderte Integrationsarbeit durch die Jugendhilfe überhaupt nötig wird. Doch gleichsam gibt es keine Alternative zur Notengebung. In der Schulsozialarbeit ist es so, dass primär operative Wissenszielen verfolgt werden. Dies ist aus folgenden Gründen der Fall:

1. Weil die normativen Ziele der Schule klar gesetzt sind, es also höchstens auf politischer Ebene möglich wäre, auf diese Einfluss zu nehmen.
2. Weil Schulsozialarbeiter an der Formulierung strategischer Ziele überhaupt nur dann mitwirken können, wenn sie in den Schulvorstand gewählt werden (§ 38a und § 38b NSchG), was längst nicht immer der Fall ist. Franz Prüß (2004, S. 115-116) schreibt dazu: „Ca 17 % der Sozialpädagogen nehmen niemals an Schulleitungssitzungen oder Beratungen der Schulleitung teil. Auch die Teilnahme an Schulkonferenzen, an Sitzungen des Lehrerrates, des Elternrates, des Schülerrates oder an Elternversammlungen ist außerordentlich differenziert (vgl. Schneidenbach 2002; Bettmer u. a. 2002). Zu sehr müssen sich die Sozialpädagogen bemühen, in diesen schulischen Gremien tätig werden zu können. Es ist nicht von vornherein gegeben, dass sie Mitarbeiter in ausgewählten Gremien sind.“

---

<sup>6</sup> Genau genommen ist es sogar eines der zentralen Merkmale von Organisationen, dass diese auch vermeintlich unüberwindbare Widersprüche auflösen können, die Individuen nie auflösen könnten. Etwa gleichzeitig selektieren und integrieren, nach links und nach rechts laufen usw. „In der Organisation existieren und agieren die jeweils widerspruchsfrei handelnden, aber zueinander logisch im Widerspruch und Konflikt liegenden Einheiten nebeneinander“ (Simon 2007, S. 120). Dieser unentscheidbare Dauerkonflikt sichert die Irritation und damit das Überleben der Organisation.

3. Weil Schulsozialarbeiter primär Praktiker sind und weil es die operative Arbeit ist, die den Großteil der Zeit von Schulsozialarbeitern in Anspruch nimmt.
4. Weil die Schulsozialarbeiter bei schulischer Trägerschaft, die in Niedersachsen am häufigsten ist, der Dienst- und Fachaufsicht der Schulleitung unterstellt sind, so dass ihnen zumeist nur die Umsetzung und Konkretisierung der strategischen Zielvorgaben bleibt.

Mit Bezug auf die Generierung, Anwendung, Verteilung und Überprüfung von Wissen können folgende operativen Ziele in der Schulsozialarbeit aufgestellt und verfolgt werden:

- Die Explizierung der eigenen Zuständigkeit durch Transparenzmachung der Arbeit (*Wer bin ich, wo bin ich, was mache ich, wie mache ich es, wen spreche ich an*).
- Die Erweiterung des eigenen und des organisationalen Wissensrepertoires durch Intensivierung der Kooperation mit den Lehrkräften und außerschulischen Kooperationspartnern (z. B. durch Tandem-Workshops, Projektarbeit, Wissenszirkel, Newsletter, Netzwerkarbeit).
- Die Überprüfung bestehender Konzepte und Arbeitsweisen auf Aktualität, Wirksamkeit und Sinn (z. B. durch Selbst- und Fremdevaluation, After-action-reviews, lessons learned).
- Die Optimierung der eigenen Arbeitsprozesse durch technische/organisatorische Veränderungen (z. B. durch Nutzung von Datenbanken/Intranet und Groupware).
- Die Transparenzmachung von Wissen (z. B. durch Storytelling, MikroArtikel und Wissenskarten).
- Und natürlich: Die konkrete Anwendung des Wissens in alltäglichen Fällen der Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit.

Was immer die definierten Ziele auch sein mögen, sie müssen schriftlich fixiert und regelmäßig, mindestens vierteljährlich, dahingehend überprüft werden, ob sie bereits erreicht wurden, ob sie noch aktuell sind oder ob sie angepasst oder verworfen werden müssen.

### **3.2.2. Baustein 2 – Wissen identifizieren**

Ist erst einmal festgelegt, was die Wissensziele sind, so muss in einem weiteren Schritt identifiziert werden, welches zur Zielerreichung relevante Wissen in der Organisation bereits implizit oder explizit vorhanden ist. Denn, so Davenport & Prusak (2000, S. 18): „The mere existence of knowledge somewhere in the organization is of little benefit; it becomes a valuable [...] asset only if it is accessible, and its value increases with the level of accessibility.” Allzu häufig ist es der Fall, oder - glaubt man Davenport & Prusak - sogar die Regel, dass Organisationen sich oft gar nicht bewusst sind, dass das Wissen, welches sie

benötigen, schon längst irgendwo innerhalb der Organisation existiert, sei es implizit oder sogar explizit. Doch ein detailliertes Verfahrenshandbuch findet niemand, wenn es unter einer irreführenden Bezeichnung geführt und/oder im falschen Ordner in einem viel zu umfassenden Intranet gespeichert ist. Und ein Schulsozialarbeiter oder Lehrer wird sein Wissen kaum ungefragt explizieren, wenn man ihn nicht darum bittet, wenn man ihm keine Anreize setzt, dies zu tun und wenn man ihm nicht vergegenwärtigt, dass auch er davon profitieren kann. Paradox gesprochen trifft folgendes zu: Wenn die Organisation wüsste, was sie alles weiß, so wüsste sie eine Menge (vgl. ebd., S. XXI).

Die Organisation Schule hält ein enormes Wissen parat, denn schließlich sind auch Lehrer, Hausmeister und Schulsozialarbeiter weit mehr als das, was ihre professionelle *Rolle* impliziert. Sie sind mitunter auch versierte Sportler, Musiker, Köche, Computerfachleute, Handwerker usw. Sie sind vielfältig interessiert und engagiert, bringen eine Fülle an Wissen mit in die Organisation Schule und verfügen nicht selten über ein gutes soziales Netzwerk. Kurz gesagt: Die Organisationsmitglieder wissen, können und kennen oft eine Menge, doch ist dies zumeist weder ihren Kollegen noch der Organisation bekannt. Denn wen interessiert es im trivialen Schullalltag schon, dass der Hausmeister seit Jahren hobbymäßig alte Autos repariert, dass der Physiklehrer in einer Band am Schlagzeug spielt oder dass die Schulsozialarbeiterin ehrenamtlich den Vorsitz eines Sportvereins innehat? Oftmals niemanden. Und das ist das Problem, bzw. neutraler gesprochen: Das ist ein zentrales, zu bedenkendes Merkmal einer jeden Organisation, auch der Schule. Die Organisation Schule besteht nicht aus Individuen, sondern sie konstituiert sich durch die Kommunikation von Personen (= das nach außen gezeigte Verhalten von Individuen), die eine *Rolle* (z. B. als Lehrer oder Schulsozialarbeiter) einnehmen, in der sie zumeist nur jenes Verhalten zeigen, welches ihnen - in ihrer *Rolle* - als plausibel erscheint. „Die Funktion der Mitgliedsrolle besteht darin, den Verhaltensspielraum von Akteuren, deren Verhalten prinzipiell aufgrund ihrer Innensteuerung nicht prognostizierbar ist, so einzuschränken, dass es (innerhalb gewisser Bandbreiten) erwartbar wird“ (Simon 2007, S. 45).

Das positive Resultat dieses Rollendenkens und Verhaltens ist die Konstruktion von Sicherheit, Planbarkeit und Erwartbarkeit. Der Physiklehrer, Herr Meyer, hat Physik zu unterrichten. Die Organisation hat es schlicht nicht zu interessieren, dass Herr Meyer auch in einer Band am Schlagzeug spielt, dass er sehr musikbegeistert ist und dass er einiges dazu zu erzählen und zu zeigen hätte. Denn dieses Können ist kein Bestandteil seiner Physiklehrer-Rolle. Sinnvoll ist die Differenzierung von Person und Rolle, weil so Austauschbarkeit erzeugt wird (vgl. ebd., S. 41 ff.). Das heißt, ein Physiklehrer ist ein Physiklehrer. Egal, welche Person in diese Rolle schlüpft, egal ob Herr Meyer oder Herr Schmidt, die Rolle bleibt die gleiche. Unter Wissensmanagement-Aspekten ist dies insofern von Bedeutung, als dass die Erwartbarkeit der Kommunikation eben dazu führt, dass bestimmte Dinge

entweder nicht, oder nur informell kommuniziert werden. Ein Physiklehrer redet - in seiner Rolle - eben primär über Physik, und nicht über seine musikalischen *jam-sessions* im Hobbykeller. Das Wissensmanagement muss nun formale wie informelle Möglichkeiten schaffen, Wissen umfassend identifizieren zu können, also auch jenes Wissen, über welches *das Individuum* (= der gesamte Mensch, nicht nur die Person in einer Rolle) Herr Meyer verfügt. Gelingt dies nicht, so werden sich viele Menschen des Wissens der anderen nie bewusstwerden. Es kann dann nicht zur Ressource werden. Es ist zwar da, wird aber nicht transparent. „Diese mangelnde Transparenz führt zu Ineffizienzen, ‘uninformierten’ Entscheidungen und Doppelspurigkeiten. Ein effektives Wissensmanagement muss daher ein hinreichendes Maß an interner und externer Transparenz schaffen und den einzelnen Mitarbeiter bei seinen Suchaktivitäten unterstützen. Tatsächlich herrscht [oft] Unklarheit darüber, wo welche Experten mit welcher Expertise sitzen und an welchen Projekten innerhalb der Organisation z. Zt. gearbeitet wird“ (Probst & Romhardt 1998, S. 9). Aber was kann seitens der Schulsozialarbeit konkret getan werden, um den Wissensbestand und das Wissensumfeld in der Schulsozialarbeit zu erhellen und zu identifizieren? Wie erfährt man, bzw. die Schule, *wer was weiß*? Hilfreich ist ein Vorgehen anhand von drei Schritten:

*Schritt 1 – Rechtliche Absicherung und Transparenzschaffung:* Soll das Wissen in der Schule identifiziert werden, so gilt es zunächst einmal, die Zustimmung der Schulleitung darüber einzuholen, dass überhaupt Informationen über die Mitarbeiter eingeholt und visuell aufbereitet werden dürfen. Damit die Schulleitung dafür ihr Einverständnis gibt, ist es nötig, sie in Form eines Exposés oder einer *road-map* darüber aufzuklären, was überhaupt geplant ist, d. h. *was* konkret mit den gewonnenen Informationen geschieht, *wo* sie *weshalb* abrufbar sein sollen und *wer* auf sie zugreifen kann. Doch nicht nur die Schulleitung muss aufgeklärt werden, auch die potenziellen Informationsgeber, d. h. Lehrer, Hausmeister, Schulpsychologen, andere Schulsozialarbeiter und pädagogische Mitarbeiter müssen z. B. in Form eines Rundschreibens darüber in Kenntnis gesetzt werden, dass eine Informationserhebung geplant ist, um Wissen zu identifizieren, welches auch ihnen letztlich die Arbeit erleichtern kann. In jedem Fall ist eine Einverständniserklärung des jeweiligen Informationsgebers darüber einzuholen, dass seine mitgeteilten Informationen schulintern eingesehen werden dürfen.

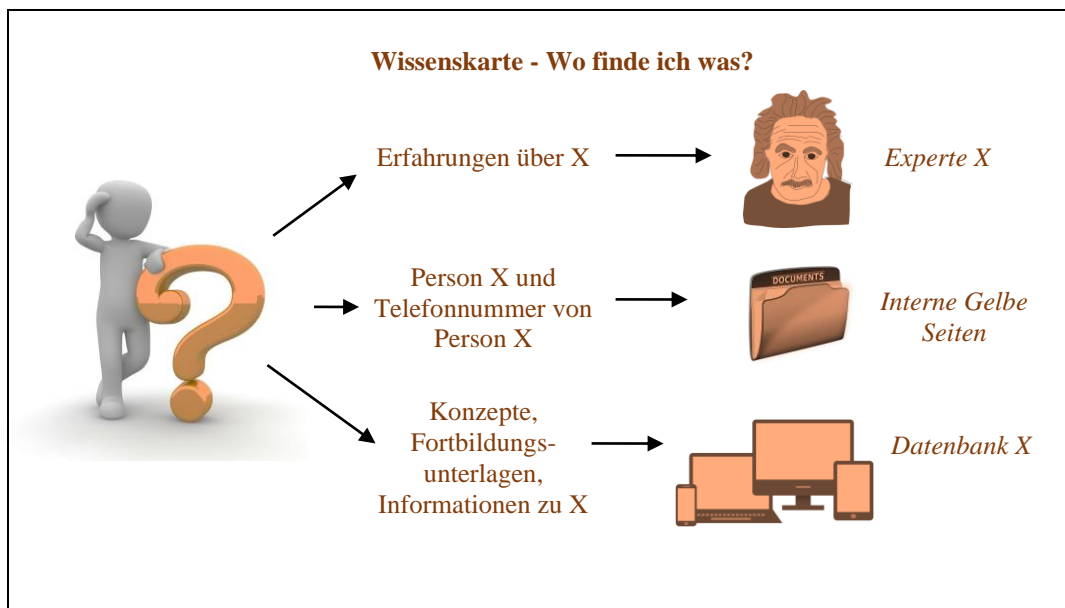
*Schritt 2 – Wissen identifizieren:* Im zweiten Schritt gilt es, beispielsweise anhand eines Fragebogens oder Interviews, Informationen über die am Ort Schule beschäftigten Personen einzuholen. Dabei sollte zumindest gefragt werden nach der Formalqualifikation, nach besonderen fachlichen und sozialen Kompetenz, nach persönlichen Interessen und Fähigkeiten, nach Vorlieben und Abneigungen, als auch nach der vermuteten Fähigkeiten und grundsätzlichen Bereitschaft, das eigene Wissen zu explizieren. Dabei ist es dringend erforderlich, die Informationsgeber wissen zu lassen, dass mit dem Ausdruck einer grund-

sätzlichen Bereitschaft noch keinerlei Verpflichtung einhergeht. Es soll lediglich erhoben werden, wer was (implizit wie explizit) kann bzw. weiß. Eine weitere hilfreiche Frage ist die danach, mit welchen Personen in der Schule sich der Informationsgeber regelmäßig austauscht. Werden bestimmte Personen immer wieder genannt, so kann vermutet werden, dass es sich bei der genannten Person um einen Art *Wissensbroker* handelt. Wissensbroker sind zentral für die Identifizierung von Wissen als auch für die Weitergabe von Informationen. „They enjoy exploring their organizations, finding out what people do and who knows what. They like to understand the big picture, which puts them in a position to know where to go for knowledge, especially if it falls outside their official area of responsibility“ (Davenport & Prusak 2000, S. 29). Dabei ist die Fähigkeit, ein Wissensbroker zu sein (auch *gatekeeper* oder *boundary spanner* genannt), ausdrücklich nicht an die formale Position in der Schule gekoppelt. „In some cases, a job title can be a reliable proxy for knowledge [...], but generally the organization chart will not tell you where people actually go to find knowledge“ (ebd., S. 72-73).

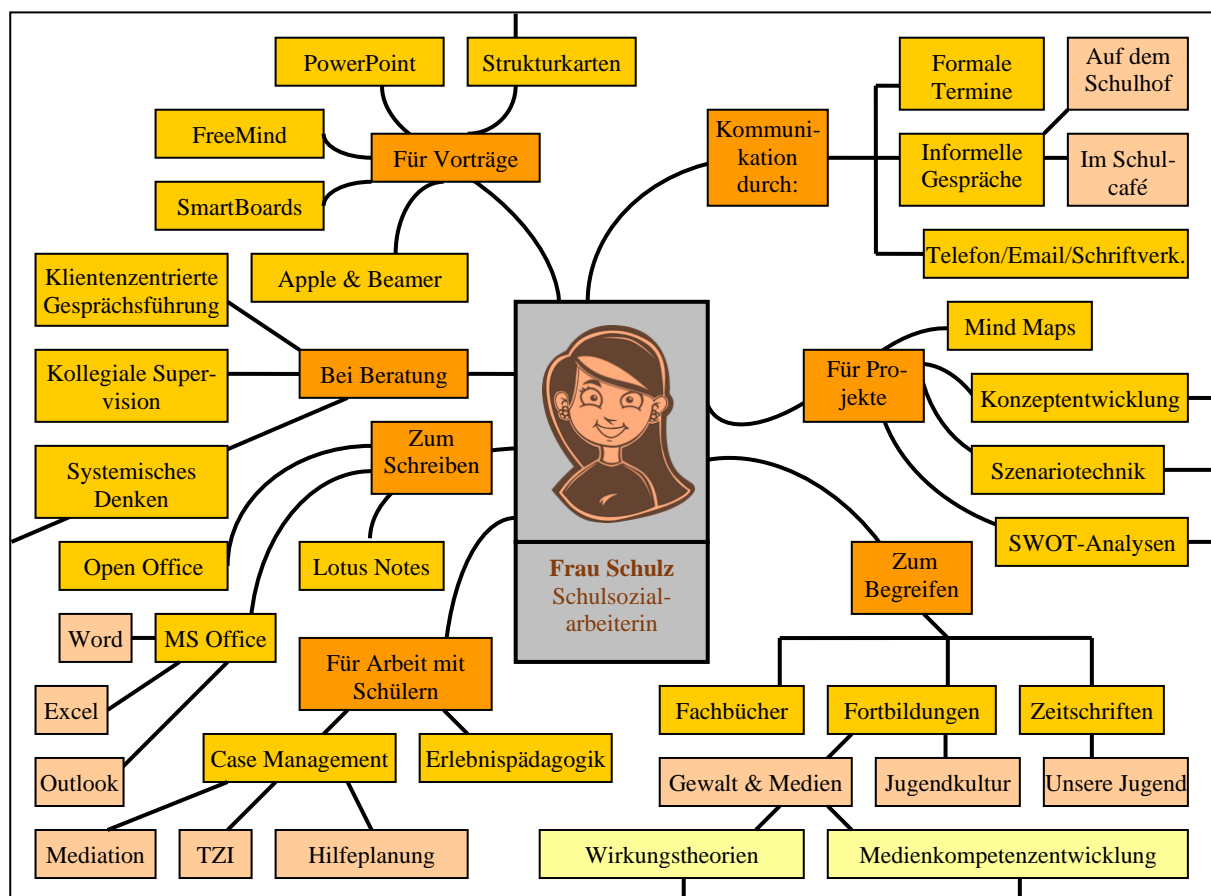
Das heißt, oft weiß jemand sehr viel und auch Hilfreiches, obwohl seine Position dies gar nicht vermuten lässt. So weiß beispielsweise der Hausmeister in aller Regel ziemlich gut bescheid über diverse Vorgänge und die Stimmung an der Schule. Denn er ist überall in der Schule unterwegs und betreibt einen ständigen, wenn auch nur oberflächlichen, Informationsaustausch. Oft ist der Hausmeister daher in informellen Belangen besser informiert als etwa der Schulleiter, der rein formal und laut Organigramm ja vermeintlich am ehesten über alles bescheid wissen müsste. Und Gleiches gilt oft auch für die Sekretärin der Schulleitung. Beide, Hausmeister und Sekretärin können Wissensbroker sein, einfach weil fast jeder in der Schule sich hier und da kurz im Vorbeigehen über dieses und jenes mit ihnen austauscht. Vor allem aber auch deshalb, weil keine Kommunikationsbarrieren existieren, wie etwa in der Kommunikation mit hierarchisch höher positionierten, bei denen gleich viel eher und sorgfältiger darauf geachtet wird, was kommuniziert wird. Und in aller Regel heißt das, dass weniger kommuniziert wird. Will man also mehr erfahren darüber, wer an der Schule was weiß, wer welche Interessen hat, wer wen kennt und wer bei welchen Problemen helfen könnte, dann bringt einem ein Kaffeetrinken beim Hausmeister oder ein informelles „Schwätzen“ mit der Sekretärin im Pausenraum vielleicht mehr als ein formales Informationsgesuch bei der Schulleitung.

Schritt 3 - Wissen visualisieren: Im dritten Schritt sind die erhaltenen Informationen dann zu speichern und zu visualisieren, damit ersichtlich wird, wer über welches Wissen und welche Fähigkeiten verfügt. Dies kann z. B. durch die Erstellung von Wissenskarten und Wissenscharts geschehen. Darunter verstanden werden diverse Visualisierungen von Wissensträgern, Wissensbeständen, Wissensquellen oder Wissensanwendungen, aus denen hervorgeht, welches Wissen wo in der Organisation in welchem Umfang existiert und ver-

fürbar ist. Solche Karten katalogisieren das in der Organisation vorhandene Wissen. Sie stellen es grafisch oder in Textform strukturiert dar (vgl. Gerhards & Trauner 2007, S. 41).



Eigene Darstellung in Anl. an Probst & Romhardt (1998, S. 10)



Eigene Darstellung einer möglichen Wissenslandkarte



Die Katalogisierung des Wissens kann beispielsweise in Form von Datenbanken, Intranets sowie über Wikispaces geschehen, wobei immer bedacht werden muss, dass reine Technologie-Lösungen allein „nie die notwendige Transparenz innerhalb von Organisationen schaffen können. Sie müssen immer durch den Faktor Mensch ergänzt werden, der seine Expertise im persönlichen Gespräch anderen Organisationsmitgliedern zur Verfügung stellt“ (Probst & Romhardt 1998, S. 9). Die Technik schafft allerdings überhaupt erst die Voraussetzung, um Wissensbestände zu visualisieren und vor allem, um sie schnell zu aktualisieren und sie z. B. durch Hyperlinks zu vernetzen. Das Bild oben (eigene Darstellung) zeigt ein Beispiel dafür, wie eine persönliche Wissenskarte aussehen kann, auf der schlagwortartig Wissensbestände zu diversen Themenfeldern visualisiert sind.

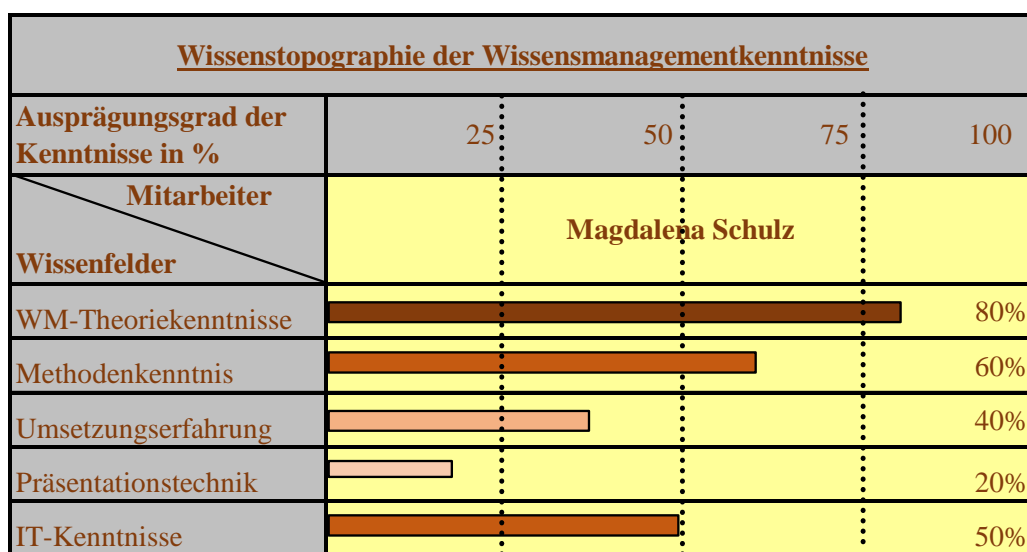
Ein zweiter möglicher Visualisierungsschritt wäre dann das Einpflegen der aus den individuellen Wissenskarten gewonnenen Informationen in eine Gesamt-Wissensdatenbank. Diese kann, eine möglichst einfache Suchfunktion vorausgesetzt, einen kompakten Überblick darüber geben, wo bzw. bei wem (intern und extern) welches Wissen zu finden ist. Das nebenstehende Bild liefert ein sehr simples - stark reduktives - Beispiel dafür, wie der Ausschnitt eines individuellen Mitarbeiterprofil in einer Datenbank aussehen könnte. Da in einem solchen Profil praktisch infinit Informationen zu allem & jedem gespeichert werden können, ist es wichtig, sich im Vorfeld bereits darauf zu verständigen, welche Informationen erhoben werden sollen. Mehr Information heißt dabei nicht immer mehr Wissensgenerierung, sondern manchmal auch nur mehr Ballast und weniger Übersichtlichkeit.

Name:	Magdalena Schulz
Funktion/Rolle:	Schulsozialarbeiterin, Mediatorin, Supervisorin
Rollenspezifisches Wissen:	Pädagogik, Sozialrecht, Mediation, Fachdidaktik
Persönliches Wissen und Interesse:	Musik, Gitarrespielen in Band, Kurzfilme drehen
Das kann ich vermitteln:	Gitarrespielen, Medienkompetenz
Ich mag gar nicht:	Intoleranz, Indoktrination, Rollenklischees
Daran arbeite ich momentan:	Konzept zur Wissens- visualisierung entwickeln
Ich tausche mich oft aus mit:	Herrn Müller, Frau Schmidt, Frau Schneider
Hier bin ich zu erreichen:	<a href="mailto:M.Schulz@schule.de">M.Schulz@schule.de</a>

Wichtig ist bei solchen Katalogisierungen, dass - sofern die datenschutzrechtliche Zustimmung dazu erfolgt ist - möglichst jeder Schulmitarbeiter auf jedes Wissensprofil seiner Kollegen zugreifen kann. Denn es hat unter Wissensmanagement-Aspekten wenig Sinn, eine allzu geschützte Datenbank zu schaffen. Ikujiro Nonaka (1998, S. 38-39) verweist in diesem Zusammenhang auf das Beispiel der japanischen Kao-Corporation, die sich organisationsintern durch eine radikale Offenheit im Umgang mit Wissen auszeichnet: „When information differentials exist, members of an organization can no longer interact on equal terms, which hinders the search for different interpretation of new knowledge. Thus Kao’s top management does not allow any discrimination in access to information among employees. All company information (with the exception of personal data) is stored in a sin-

gle integrated database, open to any employee, regardless of position. As these examples suggest, no one department or group of experts has the exclusive responsibility for creating new knowledge [...], all play a part.” Damit aber alle ihren Beitrag leisten und ihren Part spielen können, ist es wichtig, dass die Datenbank, oder was immer man auch erstellen mag, um Wissensbestände zu visualisieren, über ein benutzerfreundliches und möglichst selbsterklärendes, einfach gestaltetes Interface verfügt. Niedrigschwelligkeit im Umgang mit Technik ist von enormer Wichtigkeit, denn „Knowledge initiatives will run into problems if they are based on the assumption that individuals will go to considerable lengths to get the best possible knowledge, since this is rarely borne out of practice” (Davenport & Prusak 2000, S. 41).

Damit die Lehrer, Schulsozialarbeiter und anderen Mitarbeiter ihr Wissen teilen und visualisieren, muss man es ihnen so einfach wie möglich machen, denn für die Organisationsmitglieder bedeuten Wissensvisualisierung und Wissensteilung zunächst einmal nur eines: Mehr Aufwand. Es wäre naiv zu glauben, dass Personen viel Zeit in etwas investieren, was ihnen selbst wertvolle Arbeits- oder gar Freizeit abverlangt, ohne dabei einen sofortigen, unmittelbaren Nutzen zu versprechen. Hinzu kommt noch, dass ein Wissensprofil im Laufe der Zeit regelmäßig auf Aktualität überprüft, erweitert und ausdifferenziert werden muss, denn kaum etwas ist sinnloser als eine veraltete Datenbank. Ein weiterer möglicher - durchaus aber kritisch zu betrachtender - Visualisierungsschritt personaler Wissensbestände wäre es, den Ausprägungsgrad des vorhandenen Wissens in Form einer auf Selbsteinschätzung beruhenden Wissenstopographie noch genauer zu spezifizieren. Das folgende Schaubild (eigene Darstellung in Anlehnung an Gerhards & Trauner 2007, S. 42) zeigt eine solche Wissenstopographie beispielhaft für den Schulsozialarbeiter Herrn Schulz bezüglich seiner Kenntnis des Wissensmanagements:



Kritisch zu betrachten sind solche Topographien, insbesondere wenn sie auf Selbsteinschätzung beruhen, vor allem aus einem Grund: Man weiß nicht, was die Informationsgeber mit ihren Angaben bezwecken. „When he created a directory of employee skills in the late 1980s, Ted Lumley, chief of technical computing at Mobil Exploration and Producing, asked people to rate their own levels of expertise. He found that the ‚experts were modest about their capabilities, and the neophytes overestimated theirs.‘ How much that had to do with the newer employees honestly not understanding the dimensions of real expertise and how much was political jockeying for status is hard to say, but Lumley felt politics played a significant part” (Davenport & Prusak 2000, S. 80). Problematisch an Topographien ist, dass diese mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht den tatsächliche Wissensstand in Form eines *Expertise-Ratings* abbilden, sondern dass sie schlicht ein Statement des jeweiligen Organisationsmitglieds sind. Das kann Übertreibung aufgrund von Selbstüberschätzung, Kalkül oder Unwissenheit ebenso sein wie ganz bewusstes Understatement, welches aus persönlicher Sicht auch nützlich sein kann.

Wer trotz Expertise in manchen Bereichen angibt, bei nichts über 25 % hinauszukommen, der kann sich recht sicher sein, dass er nicht mit Anfragen bezüglich der Wissensteilung „belästigt“ wird. Daraus folgt, dass Zeitressourcen, Sinnstiftung und Motivation von zentraler Bedeutung im Wissensmanagement sind. Wissensmanagement-Initiativen werden scheitern, wenn den Organisationsmitgliedern keine Arbeitszeit dafür eingeräumt wird, wenn ihnen der Sinn und Nutzen dieser Tätigkeit nicht ersichtlich wird und wenn sie entweder als zusätzliche Last gedeutet, oder aber als Instrument der Selbstbeweihräucherung zweckentfremdet werden. Zudem gilt es noch einen weiteren, zentralen Punkt bezüglich Wissens-visualisierung zu bedenken: Wissenskarten, Datenbanken oder Topographien selbst sind noch *kein Wissen*. Sie visualisieren lediglich. Sie liefern und strukturieren nur die Informationen darüber, wer in welchem Umfang wo über welches Wissen verfügt. Mehr leisten sie nicht. „A know-ledge map - whether it is an actual map, a knowledge ‚Yellow Pages‘, or cleverly constructed database - points to knowledge but doesn’t contain it. It is a guide, not a repository” (ebd., S. 72). Doch auch bei der Anlegung solcher *guides* kann viel falsch gemacht werden, insbesondere, weil sie dazu verleiten können, anzunehmen, Wissen sei nur dort zu finden, wo es die Karte zeigt. Aber das ist mitnichten so. Karten sind immer unvollständig, denn ihr Detail- und Auflösungsgrad ist immer ein Kompromiss zwischen Übersichtlichkeit einerseits und möglichst realitätsgetreuer Abbildung andererseits.

Es ist nicht die Ausnahme, sondern die Regel, dass Wissen auch - und manchmal »gerade« - dort zu finden ist, wo es eine Karte nicht zeigt: Im informellen Bereich. Ein Großteil des Informationsaustausches und der Wissensgenerierung in der Schule läuft über informelle Kommunikation und nicht deshalb, weil eine Person vor einem PC sitzt und Wissenskarten durchforstet. Karten sind zwar ein wichtiger, aber keinesfalls der wichtigste Aspekt im

Wissensmanagement. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Wissensidentifizierung und Wissensvisualisierung eine erste Orientierung geben und die Basis schaffen, auf der weitere Bemühungen der Wissensgenerierung und Verteilung vollzogen werden können. Karten und Datenbanken helfen...

- ...durch Formalisierung den Zugriff des Einzelnen auf das interne und externe Wissensumfeld zu erleichtern und zu beschleunigen.
- ...den Einarbeitungsaufwand neuer Mitarbeiter zu verringern, weil diese mit den Wissensbrokern früh vertraut gemacht werden.
- ...Transparenz zu schaffen über vorhandene, bzw. explizierte Expertise in der Schule.
- ...den Such- und Finde-Vorgang von Informationen zu beschleunigen.
- ...Lücken und Schwächen im Wissensbestand aufzuzeigen und somit als Auslöser der Generierung oder Beschaffung neuen Wissens zu fungieren.
- ...über organisatorische und technische Mittel die vorhandenen Informationen miteinander zu verknüpfen, um darauf aufbauend neues Wissen zu erhalten (vgl. Nohr 2000, S. 7-8).

### **3.2.3. Baustein 3 – Wissen erwerben**

Nach der Definition der Wissensziele und der Identifikation und Visualisierung von Wissensträgern muss in einem weiteren Schritt geklärt werden, wie verfahren werden soll, um an jenes Wissen zu gelangen, das bisher noch nicht in der Organisation existiert. Dabei bestehen laut Probst & Romhardt (1998, S. 10-11) grundsätzlich zwei Möglichkeiten: Entweder, das benötigte Wissen wird selbst erzeugt, oder es wird extern eingekauft, z.B. durch die Rekrutierung von Spezialisten oder durch den Erwerb von multimedialen „Wissensprodukten“. Davenport & Prusak (2000, S. 53) bringen es so auf den Punkt: „The most direct and often most effective way to acquire knowledge is to buy it - that is, to buy an organization or hire individuals that have it.“ An dieser Stelle zeigt sich die begrenzte Übertragbarkeit des an Wirtschaftsorganisationen orientierten Modells des Wissensmanagement-Kreislaufs auf nicht-gewinnorientierte Bildungseinrichtung wie Schulen. Denn zum einen verfügen Schulen und Schulsozialarbeiter im Speziellen meist über ein sehr begrenztes Budget, zum anderen entscheiden die Schulen trotz Eigenverantwortung nicht völlig autonom darüber, welches pädagogische Personal sie einstellen. Und drittens akquirieren Schulen zwecks Erweiterung der eigenen Wissensbasis keine anderen Organisationen. Schulen fusionieren allenfalls dann, wenn die Schüler ausbleiben.<sup>7</sup> Es ist daher zu

---

<sup>7</sup> Dies ist eine Entwicklung, von der insbesondere in großen und mittelgroßen Städten momentan verstärkt Hauptschulen betroffen sind. Siehe dazu den Bericht *Die niedersächsischen allgemein*

konstatieren, dass ein bewusster, punktueller Wissenserwerb, wie ihn Wirtschaftsunternehmen durch die Anstellung eines Spezialisten oder Universitäten durch die Berufung eines renommierten Professors durchführen können, an Schulen nicht möglich ist. Legt man die Bezeichnung des Erwerbens von Wissen aber weiter aus als nur mit Bezug auf monetäre Transaktion, so kann darunter auch das unentgeltliche Aneignen von Fremdwissen - mit anderen Worten auch Stehlen - verstanden werden: Intelligent organizations „recognize that, when it comes to organizational knowledge, originality is less important than usefulness“ (ebd., S. 53). Oder, mit den Worten David Garvins: „Sometimes, the most powerful insights come from looking outside one’s immediate environment to gain a new perspective“. Das Motto lautet: „Steal Ideas Shamelessly“ (Garvin 1998, S. 64).

Auf Schulsozialarbeit bezogen heißt das, dass es durchaus sinnvoll sein kann, das Wissen, welches man benötigt, zu importieren, anstatt es aufwändig selbst zu generieren. Handelt es sich bei dem benötigten Wissen beispielsweise um Prozesswissen über die Möglichkeiten der Implementierung von Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit, so bietet es sich an, zunächst Schulsozialarbeiter anderer Schulen darum zu bitten, ihre Arbeitskonzepte zu übersenden und Auskunft darüber zu geben, ob sie eine Art Wissensmanagement praktizieren. Idealerweise besteht dabei schon eine netzwerkartige Verknüpfung zu diesen anderen Schulsozialarbeitern, z. B. durch den regelmäßigen Austausch über Arbeitsgemeinschaften oder Regionaltreffen. Wenn diese Verknüpfung nicht besteht, so sollte sie im Zuge von Wissensmanagement forciert werden. Auch kann Wissen dadurch erworben werden, dass Schulsozialarbeiter bestimmte Fortbildungen besuchen, oder dadurch, dass sie Fachbücher kaufen, in denen das gewünschte Wissen thematisiert wird. Wird allerdings Fremdwissen gekauft oder sonst wie akquiriert und importiert, welches in Form eines Ratgebers gleich mit Implementierungsinstruktionen aufwartet, so ist folgendes kritisch zu bedenken:

Jedes Wissensmanagement-Konzept ist einzigartig. Es muss immer auf die jeweilige Schule zugeschnitten werden. Die Tatsache, dass das Konzept A in Schule A wunderbar funktioniert, ist in keiner Weise ein Garant dafür, dass Konzept A auch in Schule B funktionieren wird, selbst wenn die Schule und die Schülerstruktur dort sehr ähnlich sind. Und selbst wenn die erforderlichen, schulspezifischen Änderungen am Konzept A an Schule B intensiv durchgeführt werden, so kann es dennoch sein, dass das Konzept trotzdem einfach nicht funktioniert. Denn allein durch die Übernahme und Anpassung eines fremden Wissensmanagement-Konzepts gelangt die Organisation Schule „nicht automatisch in den Besitz von organisatorischen Fähigkeiten. In der Regel wird ihr Potenzial erst durch menschliches Handeln und eine sinnvolle Integration in die bestehende Wissensbasis realisiert.

---

*bildenden Schulen in Zahlen*; Schuljahr 2008/2009. Abrufbar unter: [http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C23847893\\_L20.pdf](http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C23847893_L20.pdf) (Stand: 10.01.2010)

Der Kauf ‚passender‘ Wissensprodukte kann einen enormen Hebel für ein effektives Wissensmanagement darstellen. In der Praxis ist allerdings häufig der Ankauf von nicht integrationsfähigen Ressourcen zu beobachten. Die Prüfung der importierten Produkte im Vorfeld ist daher von besonderer Bedeutung“ (Probst & Romhardt 1998, S. 11-12). Doch die angesprochene, notwendige Prüfung des zu akquirierenden Wissens im Vorfeld stellt Schulsozialarbeiter, die gedenken, Wissensmanagement an ihrer Schule zu implementieren, oft vor ein Problem: Die Gründe für den Import liegen ja oftmals gerade darin, dass die Personen vor Ort (noch) nicht die Kompetenz haben, es selbst zu machen. Genau *des- halb* greifen sie ja auf fremdes Wissen zurück. Wie aber soll jemand, der selbst (noch) nicht ausreichend Kompetenz im Umgang mit Wissensmanagement besitzt, prüfen und einschätzen können, wie es um die Qualität des zu importierenden Gutes bestellt ist? Ein doch eher schwieriges Unterfangen. Zudem muss bedacht werden, dass das Recherchieren von passenden Wissensprodukten einiges an Zeit in Anspruch nimmt.

Je weniger Vorwissen aufseiten der Wissenssucher besteht, desto mehr Zeit muss für die Recherche und Suche eingeplant werden, da die Wissenssucher noch kaum über die nötigen Relevanzkriterien verfügen, um die Güte der gefundenen Produkte einschätzen zu können. Hinzu kommt die Tatsache, dass es genau genommen noch gar kein Wissen ist, welches sich die Organisation durch Import aneignet. Denn wie erwähnt wird Wissen erst durch Handeln und Reflektieren generiert. Es werden im Grunde genommen niemals Wissensprodukte erworben, denn es gibt schlicht keine Wissensprodukte. Es werden allenfalls sehr gut strukturierte und anregende Informationen akquiriert. Man könnte auch sagen: Es wird »potenzielles Wissen« erworben, da die Informationen potenziell geeignet sind, um aus ihnen Wissen zu kreieren. Doch Potenzialität ist keine Garantie. Die gesamte Implementierung eines Wissensmanagement-Konzeptes muss immer von den Personen vor Ort geleistet werden. Anregungen dazu können und sollten von außen kommen, die eigentliche Arbeit aber wird immer bei den Schulsozialarbeitern und Lehrern vor Ort, in der Schule, geleistet. Es verspricht im pädagogischen Kontext daher vermutlich eher Erfolg, Wissen selbst zu entwickeln und auf dem Weg dorthin bereits einiges zu lernen, als mit ungewissem Ausgang Zeit und Geld in die Akquise von Fremdwissen zu investieren.

#### **3.2.4. Baustein 4 – Wissen entwickeln**

Da die eigentliche Wissensarbeit, die Entwicklung neuen Wissens aus gut strukturierten Informationen, vor Ort an den Schulen geschehen muss, ist offensichtlich, dass dem Baustein *Wissen entwickeln* eine zentrale Funktion zukommt. Es ist daher der Baustein, dem in der vorliegenden Arbeit am meisten Platz eingeräumt wird. Zunächst: Was meint es, Wissen zu entwickeln? Laut Probst & Romhardt (1998, S. 12) umfasst dies „alle Managementanstrengungen, mit denen die Organisation sich bewusst um die Produktion bisher intern



*noch nicht bestehender* oder gar um die Kreierung intern und extern *noch nicht existierender Fähigkeiten* bemüht. Wissensentwicklung kann auf der individuellen und auf der kollektiven Ebene konzeptionalisiert werden.“ Werner Wiater (2007, S. 110) fasst es wie folgt zusammen: „Das Neue entsteht nicht nur in den Forschungs- und Entwicklungsabteilungen der Unternehmen, sondern lässt sich auch durch ein geschicktes Management aus dem Wissen aller Mitglieder hervorholen. Das gilt umso mehr, als nicht nur Produktinnovationen, sondern auch Prozess- und Sozialinnovationen für den Erfolg [...] wichtig sind. Dazu ist nicht immer das direkte Eingreifen des Wissensmanagers gefragt, sondern es kann auch über eine indirekte Kontextsteuerung (z. B. Schaffen von Freiräumen, Entlastung, Kreativworkshops usw.) erfolgen. Wichtig ist hier, implizites Wissen zu externalisieren sowie [...] das vorhandene kollektive Wissen transparent zu machen.“

Dabei ist zu beachten, dass es sich bei dem »neuen« Wissen nicht um ein genuin Neues handeln muss, sondern schlicht um eines, welches für die Personen vor Ort und die Organisation insgesamt neu ist (vgl. Gerhards & Trauner 2007, S. 44 f.). Wie aber kann vorgegangen werden, um dieses neue Wissen zu schaffen? Wie schon mehrfach erwähnt, beginnt die Generierung von Wissen immer auf individueller Ebene, immer bei einer Person, die etwas lernt. Lernen ist *die* Grundlage allen Wissens. Und gelernt wird grundsätzlich immer, sei es bewusst oder unbewusst, sei es durch Beobachtung, durch Imitation, durch Zwang, oder - im Idealfall - durch persönliches Interesse und Einsicht in die Notwendigkeit. Es mag sich banal anhören, aber durch permanentes Lernen wird auf individueller Ebene konstant Wissen generiert: Lokales Wissen und Orientierungswissen darüber, wo etwas zu finden ist, soziales Wissen darüber, wie andere Menschen auf uns reagieren, emotionales Wissen darüber, wie andere Personen und Eindrücke auf uns selbst wirken, prozedurales Wissen darüber, wie wir am effektivsten lernen usw. Kurz gesagt: Wir eignen uns pausenlos hilfreiches und auch vermeintlich völlig nutzloses *Weltwissen* an, das uns hilft, uns besser zurechtzufinden. Unsere Gehirne „sind äußerst effektive *Informationsstaubsauger*, die gar nicht anders können, als alles Wichtige um uns herum in sich aufzunehmen und auf effektivste Weise zu verarbeiten [...]. Dass wir Menschen wirklich zum Lernen geboren sind, beweisen alle Babies. Sie können es am besten, sie sind dafür gemacht; und wir hatten noch keine Chance, es ihnen abzugewöhnen“ (Spitzer 2007, S. 10).

Doch trotz unseres evolutionsbiologischen Zwangs zu lernen, *wissen* wir oft nicht, was wir alles wissen. Aber dennoch *können* wir eine Menge. Denn der größte Teil unseres Wissens ist uns nicht bewusst zugänglich, er ist vielmehr »prozedural« gespeichert (vgl. ebd., S. 60). Mit Bezug auf die Transformationsschritte des Wissens nach Ikujiro Nonaka (1998, S. 28-29) wurde dies unter Punkt 2.5.2 dieser Arbeit schon dargelegt. Wissensgenerierung umfasst (im Idealfall) die Transformation von Wissen durch **Sozialization**, **Explizierung**, **Kombination** und **Internalisierung**. Daher auch die Bezeichnung dieses Prozesses als SE-

KI-Modell. Auf individueller Ebene könnte ein Prozess der personalen Wissensentwicklung so aussehen: Ein Schulsozialarbeiter, der jahrelang als Streitschlichter gearbeitet hat, wird in seiner Praxis viel gelernt haben durch eigenes Handeln und durch Beobachtung dessen, wie die Streitparteien auf seine Interventionen und Vorschläge reagieren. Er hat also in seiner professionellen Arbeit eine gewisse »Sozialisation« erfahren. Sein durch Erfahrung gewonnenes, sozialisationsbedingtes Wissen könnte er nun in Form eines Verfahrenshandbuches *Streitschlichtung* »explizieren«. Auf Basis seiner Erfahrungen wäre er darin imstande, diverse Voraussetzungen, Methoden, Gesprächstechniken, Implementierungshilfen usw. zu beschreiben, die helfen (können), Streitschlichtung optimal zu praktizieren. Um aber ein Verfahrenshandbuch schreiben zu können, muss der Schulsozialarbeiter auf Vorwissen zurückgreifen, welches er aus unterschiedlichsten Streitschlichtungsverfahren gewonnen haben wird. Er wird neues Wissen kreieren, indem er die gemachten, kontextuell unterschiedlichen Einzelerfahrungen zu einer neuen Gesamterfahrung »kombiniert«, zu einer großen *lessons learned*. Er wird auf dem Weg zum großen Ganzen von spezifischen Einzelfällen abstrahieren. Und schließlich wird der Schulsozialarbeiter sein durch Kombination und Abstraktion gewonnenes Wissen in zukünftigen Streitschlichtungsverfahren nutzen und es durch die fortlaufende Verwendung wieder »internalisieren«. Von diesem Beispiel abstrahiert kann zusammengefasst werden, dass neues, schulsozialarbeitsrelevantes Wissen auf individueller Ebene u. a. erzeugt werden kann durch...

- ...das Lesen von pädagogischen Fachbüchern und Fachzeitschriften.
- ...das (Um)Schreiben, Visualisieren und Kombinieren von Texten und Schaubildern (z. B. durch die Erstellung und Präsentation des eigenen Arbeitskonzepts bzw. des eigenen Kompetenzinventars).
- ...die Teilnahme an und die Leitung von Seminaren, Fortbildungen und Workshops (z. B. zu den Themen Streitschlichtung, Gewaltprävention, Medienarbeit, interkulturelle Kompetenz, Wissensmanagement, Netzwerkarbeit usw.).
- ...den formalen wie informellen Austausch mit anderen Personen (vor allem mit Schulsozialarbeitern, Lehrern, Schülern, Erziehungsberechtigten, pädagogischen Mitarbeitern und außerschulischen Kontakten in der Jugendhilfe).
- ...die Nutzung schulinterner Multimedia-Apps (z. B. Mitarbeiterdatenbank).
- ...achtsame Beobachtung der Organisation und der formalen wie informellen Prozesse (*wer macht wann wie was wo warum mit wem*).

Betrachtet man die kollektive Ebene der Wissensentwicklung, so zeigt sich, dass die Entwicklung von Wissen hier ungleich schwerer fällt, als dies bei Einzelpersonen der Fall ist. Denn „*Kollektive Prozesse der Wissensentwicklung* folgen häufig einer anderen Logik als individuelle. Nimmt man das Team als Keimzelle kollektiven Lernens in der Unternehmung, so muss auf die Schaffung komplementärer Fähigkeiten in der Gruppe und die

Definition sinnvoller und realistischer Gruppenziele geachtet werden. Nur in einer Atmosphäre von Offenheit und Vertrauen, welche durch eine hinreichende Kommunikationsintensität unterstützt und erzeugt werden kann, sind kollektive Prozesse der Wissensentwicklung individuellen Bemühungen überlegen“ (Probst & Romhardt 1998, S. 13). Es gilt also, vier zentrale Voraussetzungen für das Gelingen einer kollektiven Wissensentwicklung zu schaffen: Die Nutzung komplementärer Fähigkeiten, eine realistische Zieldefinition, eine vertrauensserweckende Arbeitsatmosphäre sowie hinreichende Kommunikation.

Komplementäre Fähigkeiten: Schulsozialarbeiter arbeiten oft in Arbeitsgruppen. Sie sind es gewohnt, sich mit anderen zu vernetzen. Sie fordern und benötigen intensive Kooperation, Kommunikation und Einbindung in Prozesse, da sie ihrer Arbeit sonst kaum nachgehen können. Kurz: Sie streben oft eine Arbeit in Gruppen an. Um neues Wissen erzeugen zu können, ist eine Gruppe auf Komplementierung angewiesen. Zunächst ist festzuhalten, dass die Art und Weise, wie Gruppen effektiv zusammenarbeiten, immer von situativen Gegebenheiten abhängig ist, vor allem von der verfügbaren Zeit und der Komplexität der sich stellenden Aufgabe. Während es bei strategischen, komplexen Aufgaben beispielsweise sinnvoll ist, in einer Gruppe gleichberechtigt möglichst viele Eventualitäten abzuwiegen und durchzuspielen, muss bei operativen Entscheidungen, vor allem unter Zeitdruck, oft schnell entschieden werden, was am ehesten durch Hierarchisierung, durch Einhalten der Befehlskette ermöglicht wird. Unterordnung ist manchmal durchaus sinnvoll und notwendig. Das *unreflektierte* Einhalten von Befehlen kann allerdings fatal wirken, wie Dietrich Dörner (2008, S. 289) schreibt: „»Führer befiehl, wir folgen dir«, das ist die Devise der Dummheit.“ Gruppenarbeit und komplementärer Erfahrungsaustausch sind immer dann alles andere als dumm - und daher vorzuziehen - „wenn die Gesamtleistung, die durch mehrere Experten und Spezialisten erbracht wird, mehr sein soll als nur die Addition der Einzelleistungen der Mitarbeiter“ (Stroebe 2006, S. 80).

Vorausgesetzt, es ist ausreichend Zeit vorhanden, und die sich stellende Aufgabe ist eine komplexe, wie z. B. die Implementierung von Wissensmanagement in der Organisation Schule, so ist effektive Gruppenarbeit dann am wahrscheinlichsten, wenn sich Wissen und Können der Gruppenmitglieder ergänzen. Man denke in diesem Zusammenhang an den metaphorischen Elephanten. Die Wissensergänzung gelingt vor allem dann, wenn die richtige Balance gefunden wird zwischen der notwendigen Kohäsion der Gruppe (durch ähnliche Interessen, Ziele und geteiltes Arbeitsethos) und der ebenso erforderlichen Irritation derselben Gruppe (durch Konfrontation mit abweichenden Meinungen). Das heißt, um zwecks Wissensgenerierung auf hohem Niveau effektiv arbeiten zu können, bedarf es einerseits eines gewissen Gleichschritts, einer Homogenisierung des Leistungsniveaus in einer Gruppe. Andererseits aber gilt es ebenso dafür Sorge zu tragen, dass es auch zum Austausch konträrer Sichtweisen und Meinungen kommt. Denn nur so kann verhindert

werden, dass sich ein unhinterfragtes - und damit potenziell gefährliches - Gruppendenken entwickelt (vgl. ebd., S. 81 ff; siehe auch Dörner 2008, S. 285 f.). Haben alle Gruppenmitglieder die gleichen Fähigkeiten, die gleichen Interessen, den gleichen fachlichen Hintergrund und ein ähnliches Arbeitsethos, so ist zwar davon auszugehen, dass die Gruppe zunächst sehr effektiv und effizient arbeiten wird, denn es gibt wenige Reibungspunkte.

Gleichsam aber ist es wahrscheinlich, dass dabei relativ wenig neues Wissen generiert wird. Denn je eingespielter eine Gruppe agiert, desto weniger Anreize werden gesetzt, von der eingespielten Routine abzuweichen und die bisherige Arbeitsweise zu hinterfragen. Doch neues Wissen entsteht oft gerade durch Abweichung von der Routine. „The differences among individuals prevent the group from falling into routine solutions to problems. Since the group has no familiar solutions in common, individuals must develop new ideas together or combine their old ideas in new ways” (Davenport & Prusak 2000, S. 60). Genau darum muss es im Wissensmanagement gehen. Bisherige Arbeitsweisen im Umgang mit Wissen müssen hinterfragt werden. Es muss gemeinschaftlich überlegt werden, wie besser vorgegangen werden könnte, um an das benötigte Wissen zu gelangen. Das folgende Beispiel soll dies verdeutlichen: Nehmen wir an, an einer großen Schule sind drei Schulsozialarbeiter beschäftigt, die sich eine Arbeitserleichterung durch die Einführung von Wissensmanagement an eben dieser Schule versprechen. Sie erstellen ein Konzept darüber, was sie vorhaben, wie sie es umsetzen wollen und welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen. Dann kontaktieren sie die Schulleitung, die sich tatsächlich interessiert zeigt an der Einführung von Wissensmanagement. Die Schulsozialarbeiter gründen die *Arbeitsgruppe Wissens-management* und laden Schulsozialarbeiter anderer Schule aus der Region ein, daran mitzuarbeiten. Zwei weitere Schulsozialarbeiter aus Nachbarschulen erklären sich zur Mitarbeit bereit. Somit entsteht eine Gruppe von fünf Schulsozialarbeitern, alle mit ähnlichem fachlichen Hintergrund, die sich darüber austauschen, was sie wissenstechnisch unter Zuhilfenahme welcher Methoden mit wem erreichen wollen.

Nun wäre es allerdings ratsam, mindestens noch einige Lehrkräfte mit „ins Boot“ zu holen, da diese zur Komplementierung des Gruppenwissens beitragen können, indem sie aus sozialpädagogischer Sicht den Part der Irritatoren übernehmen. Die Lehrer können die Schulsozialarbeiter auf blinde Flecken in ihrem Denken und Planen aufmerksam machen und durch ihre schulpädagogische Sichtweise dazu beitragen, regelmäßige »reality checks« zu vollziehen, bei denen hinterfragt wird, ob das geplante Vorgehen überhaupt umgesetzt werden kann und ob sich Lehrkräfte dadurch tatsächlich veranlasst sehen, ihr Wissen zu teilen. Erst durch diesen komplementierenden, professions-übergreifenden Austausch gelingt es, wirklich neues und praktisch auch umsetzbares zu initiieren. Und nicht minder bedeutsam: Gruppenirritation schützt vor Selbstüberschätzung. Diese kann vor allem dann eintreten, wenn die Arbeitsgruppe bereits erste Erfolge zu verzeichnen hat, denn „Con-

fidence grows rapidly as learning produces increasing numbers of success. [...] Persistent success leads to a tendency to underestimate the risks [...]“ (March & Levinthal 1999, S. 209). Je unhinterfragter Gruppendenken herrscht, desto mehr neigen Gruppenmitglieder dazu, zu selten zu prüfen, ob die eigenen Routinen, Meinungen und Arbeitsweisen überhaupt noch zielführend sind. Das ist der Wissensgenerierung nicht förderlich. Kritische und kontroverse Reflexion in interdisziplinären Teams dagegen ist es.

Realistische Zieldefinition: Der Erfahrungsaustausch durch die Bildung gemischter Arbeitsgruppen ist aber nur der erste Schritt bei der Generierung kollektiven Wissens. Ebenso wichtig ist es, sich darüber zu verständigen, um was es sich bei dem angestrebten neuen Wissen eigentlich handeln soll. Wissen *worüber* und Wissen *wozu*? Die Generierung neuen Wissens wird sich nur dann einstellen können, wenn die Gruppenmitglieder gemeinsam realistische Ziele definieren, die sie verfolgen wollen und können. Es muss ein Konsens darüber bestehen, was die Wissensziele sind und wie die Anwendung von Wissensmanagement dazu beitragen kann, diese Ziele zu erreichen. Das Ziel, durch Intensivierung der Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitern und Lehrkräften in den kommenden drei Jahren die Schulabschlussquote pro Jahr um 3 % zu steigern, ist ein realistisches Ziel. Ebenso ist es realistisch, innerhalb eines halben Jahres den Aufbau einer schulinternen Mitarbeiterdatenbank zu realisieren und mehr Wissen über die Spezifika, Aufgaben und Ansichten der jeweils anderen Profession durch eine Zusammenarbeit in Tandem-Workshops zu erreichen. Und auch das Ziel, den Schülern des Abschlussjahrgangs durch die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitern und Lehrern in einer Projektwoche zum Thema *Übergang Schule/Beruf* mehr Kenntnisse zum Thema Ausbildung, Studium, Bewerbung, Arbeitsmarkt, Vorstellungsgespräche etc. zu vermitteln, ist ein realistisches Ziel.

Nicht zielführend ist es hingegen, wenn Schulsozialarbeiter sich ihrer ganzheitlichen Betrachtungsweise rühmen, sie aber andererseits einer sehr einseitigen Kritik an Schule als Selektionsmaschine verfallen, ohne praktikable Lösungsansätze aufzuzeigen, wie anders und besser mit dem Selektionsauftrag umgegangen werden kann. Nicht zielführend ist es zudem, ambitionierte Pläne und Konzepte zu entwerfen, die die Transformation der Organisation Schule in eine lernende Organisation anstreben, ohne dabei die gegebenen - oder besser: die »nicht« gegebenen - Voraussetzungen zu berücksichtigen. Barbara Friehs schreibt dazu in *Knowledge Management in Educational Settings* (2003, S. 7) treffend: „School routine changes slowly. Otherwise the danger of massive critique and resistance may spoil every promising approach. A combination with yet existing cultural features and experiences is advisable to avoid drastic changes that might be refused. Smaller steps may lead to faster success than advancing by hook or by crook. New developments that are presented in a too euphoric and idealistic manner can be rather frustrating and deterring than motivating and convincing.“ Natürlich kann für fast alles ein Plan entworfen werden, wie

vorzugehen ist. Doch ist ein jeder Plan zum Scheitern verurteilt, wenn die Grundvoraussetzungen zu dessen Realisierung nicht existieren. Wenn an einer Schule eine angespannte Arbeitsatmosphäre herrscht, wenn kein gemeinsamer pädagogischer Konsens existiert, wenn Schulsozialarbeiter und Lehrkräfte einander indifferent gegenüberstehen, wenn sie nur nebeneinander her arbeiten und wenn seitens der Schulleitung kein Interesse an Wissensmanagement besteht, dann gilt es, erst einmal diese Faktoren zu bearbeiten, bzw. sie überhaupt erst zu thematisieren, bevor Ziele in Angriff genommen werden können, die eine Intensivierung des Wissensaustausches vorsehen, die aber unter den bestehenden Gegebenheiten noch völlig unrealistisch sind.

Vertrauenserverweckende Arbeitsatmosphäre: Die professionsübergreifende Verständigung und Einigung auf bestimmte Wissensziele wird nur möglich sein, wenn Lehrer und Schulsozialarbeiter an der Schule in einer vertrauenserverweckenden Atmosphäre zusammenarbeiten. „Without trust, knowledge initiatives will fail, regardless of how thoroughly they are supported by technology and rhetoric and even if the survival of the organization depends on effective knowledge transfer” (Davenport & Prusak 2000, S. 34). Es können noch so durchdachte Konzepte entworfen und noch so benutzerfreundliche, technische Hilfsmittel der Wissensteilung bereitgestellt werden, das alles hilft nichts, wenn die Organisationsmitglieder sich misstrauen. Kein Mensch teilt sein Wissen, bzw. mehr seines Wissens als unbedingt erforderlich, mit Leuten, denen er nicht vertraut. Es gilt daher zu berücksichtigen, dass der Nutzen der Wissensteilung reziprok sein muss und dass Vertrauensbildung zunächst einmal ein *top-down-Prozess* ist, der in den Verantwortungsbereich der Schulleitung fällt. (vgl. ebd., S. 35) Was die Reziprozität anbelangt, so ist festzustellen, dass gerade unter Sozialarbeitern oft ein positivistisches Menschenbild vorherrscht, das nicht selten gepaart ist mit einer altruistischen Einstellung des Helfen-Wollens.

Doch so lobenswert Altruismus auch sein mag, er allein ist kein Garant dafür, dass Menschen ihr Wissen teilen. Denn je höher die Arbeitsauslastung, desto unwahrscheinlicher wird es selbst für Altruisten, dass sie noch zusätzliche Zeitressourcen auf die Wissensteilung verwenden (können). Denn: „Time, energy, and knowledge are finite. They are very scarce resources in most people’s workdays. In general, we won’t spend scarce resources unless the expenditure brings a meaningful return. As nice a person as I may be - as much as I like to help a colleague who has a problem - I don’t have the time or strength to respond to every knowledge request that comes my way” (Davenport & Prusak 2000, S. 32). So sehr Menschen ihr Wissen auch teilen wollen, so sehr sind sie auch auf Reziprozität und auch auf Würdigung dieser Wissensteilung angewiesen. Die Tatsache, dass man selbst bereit ist, Wissen zu teilen, ist für einen selbst und für die Organisation Schule insgesamt nur dann hilfreich, wenn auch andere bereit sind, Gleiches zu tun. Ansonsten hat die Wissensteilung für den Wissensgeber nur Nachteile in Form von Zeitverlust, Stress und mög-



licherweise dem Gefühl, ausgenutzt zu werden, was sich irgendwann negativ auf die Arbeitsleistung und das Engagement auswirken kann. Roehl & Romhardt (2000, S. 51) bringen es auf den Punkt: „Es ist eben alles andere als selbstverständlich, dass Menschen ihr gutes Wissen täglich feinsäuberlich in die Intranets der Organisation einpflegen.“ Damit dies zur Selbstverständlichkeit werden kann, müssen Anreize geschaffen werden. In Wirtschaftsorganisationen können dies Anreize in Form von Geld, Freizeit, besserer Büroausstattung oder ähnlichen frei zu wählenden Incentives sein (Cafeteria-System).

Die Organisation Schule kann auf solche Incentives allerdings nicht zurückgreifen. Daher bleibt Wissensmanagern in der Schule nur eine Möglichkeit: Sie müssen allen Personen an der Schule deutlich machen, *dass* und *wie* sie selbst von der Wissensteilung profitieren. Und dies kann auf vielfältige Weise der Fall sein. Etwa dadurch, dass Unterrichtsstörungen durch mehr Informationsaustausch schneller bearbeitet oder im Vorfeld bereits verhindert werden können. Oder dadurch, dass Lerneinheitentwürfe und Unterrichtsmaterialien, die in die Wissensdatenbank gestellt werden, für alle zugänglich, nutzbar und bearbeitbar gemacht werden können, was die eigene Arbeit erleichtern kann. Oder auch dadurch, dass das Erfahrungswissen der Pädagogen im Umgang mit Streitschlichtung, Elterngesprächen, Unterrichtsdidaktik, jugendspezifischen Themen etc. gespeichert und leicht abgerufen werden kann, etwa in Form von MikroArtikeln und F.A.Q.-Listen, die in der Wissensdatenbank hinterlegt werden. Oder schlicht dadurch, dass durch die Wissensvisualisierung z. B. in Form von *yellow pages* einfach nur ein kompakter Überblick erstellt werden kann, wer über welches Wissen verfügt, so dass im Bedarfsfall schnell der richtige Ansprechpartner gefunden werden kann. Doch wie erwähnt ist Reziprozität nur ein Schritt hin zur Entwicklung einer vertrauenserverweckenden Arbeitsatmosphäre. Ebenso bedeutsam ist die Zurkenntnisnahme, dass es sich dabei primär um einen *top-down-Prozess* handelt.

Zwischen Individuen entsteht Vertrauen zumeist durch reziproken Austausch und durch Erfahrung im Umgang mit anderen. Habe ich erst einmal - besser noch mehrmals - die Erfahrung gemacht, dass jemand in der Vergangenheit vertrauenswürdig war, so kann ich, wenn auch nicht sicher, aber doch wahrscheinlich, davon ausgehen, dass die Vertrauenswürdigkeit auch zukünftig in ähnlichen Situationen Bestand haben wird (vgl. Spitzer 2007, S. 293 ff.). Dies ist auf interpersonaler Ebene ein Akt von Personen. Allerdings lässt sich der Aufbau von Vertrauen nicht auf die Kommunikation von Personen reduzieren. Denn schließlich vertrauen wir auch ent-personalisierten Organisationen, wenn diese, bzw. deren Produkte und Dienstleistungen, unsere Erwartungen bestätigen. Doch ganz gleich, auf welcher Ebene Vertrauen erzeugt werden soll, wenn Organisationen (wie etwa Schulen) in den Vertrauensbildungsprozess involviert sind, liegt es zunächst einmal an der Organisationsleitung, den Rahmen zu setzen, der es ermöglicht, eine Atmosphäre zu schaffen, in der Vertrauen sich entwickeln kann. Barbara Friehs (2003, S. 7) fasst es so zusammen: „Dur-

ing all this time the support of school leaders has to be guaranteed. Otherwise knowledge management activities like any other innovative ideas are doomed to failure. School principals have to encourage and value such activities. This creates legitimacy and increases the motivation of teachers and other school staff. Principals may also contribute own ideas and impulses to promote a successful development and positive climate for innovation processes. This also holds true for school inspection that also has an important function in supporting knowledge management activities within an educational setting. Inspectors could arrange contacts with other educational institutions to foster the exchange of knowledge and give encouraging feedback.“

Wissensmanagement, so folgt daraus, kann in der Schulsozialarbeit, wie in der Schule insgesamt, nur dann implementiert werden, wenn die Schule von einem führungsstarken Teamspieler geleitet wird, der sowohl kreativ, optimistisch als auch konsensorientiert arbeitet und Interesse daran hat, die organisationale Wissensbasis zu erweitern. Wenn der Schulleiter auch längst nicht alles durchschaut - und auch nicht durchschauen muss -, was in der Schule passiert, so trägt er als Impulsgeber und oberster Entscheider doch die Verantwortung dafür, dass Wissensmanagement an der Schule überhaupt vollzogen werden kann. Hans Haenisch verweist in seinem Artikel *Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Schulforschung* (1994, S. 38-39) darauf, welche Eigenschaften einen Schulleiter idealerweise auszeichnen sollten, damit er dieser Aufgabe gerecht werden kann. Er nennt folgende Faktoren:

„a) Effektive Schulleiter sind optimistische Initiatoren dafür, dass die Ziele für die Schule (sowohl curriculare Ziele als auch Ordnungsziele) klar herausgestellt werden, dass klassenübergreifende Absprachen erfolgen und eingehalten werden; b) sie sind Impulsgeber dafür, dass das Pädagogische in den Mittelpunkt ihres, aber auch des Alltags der Schule gerückt wird; sie regen diesbezüglich Initiativen an und sind offen für neue Ideen und ständig bemüht, die pädagogische Arbeit [...] zu verbessern; c) sie verwenden viel Zeit für den ständigen und engen Kontakt zu den Lehrern, unterstützen und beobachten sie bei ihrer Arbeit [...]. Sie sind dadurch über die Probleme der Lehrer informiert und können konstruktive Hinweise und gezieltes Informationsmaterial geben; d) sie sind, bedingt durch den engen Kontakt, auch besser in der Lage, die Arbeit der Lehrer zu würdigen, denn auch Lehrer brauchen das Gefühl anerkannt zu werden, brauchen Ermutigung; e) sie öffnen die Schule nach außen, suchen Verbindungen zu anderen Schulen und sind Wegbereiter für die intensive Zusammenarbeit mit den Eltern.“ Unnötig zu sagen, dass ein Schulleiter, der dieses Idealbild verkörpert, sich Wissensmanagement-Initiativen gegenüber kaum verschließen wird.

Hinreichende Kommunikation: Kommunikation ist zweifellos die Grundvoraussetzung eines jeden Wissensmanagements. Zwar sind es Daten und Informationen, aus denen Wissen *erzeugt* wird, damit dieses aber weitergegeben werden kann, bedarf es der Kommunikation. „Die wechselseitigen Erwartungen, die Abstimmung der Zuständigkeiten und die Bestimmung der Aufgaben lassen sich nur im Kommunikationsprozess zwischen Lehrern und Sozialpädagogen oder umgekehrt zwischen Sozialpädagogen und Lehrern bearbeiten“ (Prüß 2004, S. 114). Fest steht allerdings, und zwar durch zahlreiche Untersuchungen abgesichert, dass Lehrer und Schulsozialarbeiter deutlich seltener kommunizieren, als es für die effektive Erfüllung des schulischen Bildungs- und Integrationsauftrages wünschenswert wäre (siehe dazu Speck 2007; Bolay 2004; Olk 2004; Hollenstein & Tillmann 2000). Thomas Olk schreibt diese Problematik betreffend: „Betrachtet man die *Berufskulturen*, d. h. die typischen Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristigen Persönlichkeitsprägungen der LehrerInnen und SozialarbeiterInnen etwas genauer (vgl. zum Folgenden Ternhart 1996, S. 452 ff. und Busche-Baumann 1997), so zeigen sich [...] Konfliktpotentiale. Es zeigt sich, dass die Struktur der Lehrertätigkeit bei den Berufsangehörigen Strategien des Vermeidens von Kommunikation und Kooperation begünstigt (vgl. Ternhart 1996, S. 463 f.). Zu den impliziten Normen der Berufskultur der Lehrerschaft gehört das ‚gezielte Nebeneinanderherarbeiten sowie Nichteinmischung in die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen‘ (Ternhart 1996, S. 463)“ (Olk 2004, S. 74-75).

Es zeigt sich zudem, dass Lehrer kollegiale Kooperationsformen, zumindest mit Bezug auf Unterricht, in der Regel als potenzielle Einmischung auffassen und ablehnen, wohingegen sich Schulsozialarbeiter durch eine ausgeprägte Gesprächs- und Kommunikationskultur auszeichnen, „die sich für Außenstehende (und durchaus auch für Insider) in unzähligen Arbeitskreisen, Vernetzungsgruppen und Teambesprechungen der SozialpädagogInnen zeigt“ (ebd., S. 75). Das unterschiedliche Berufsbild und Selbstverständnis führt leider allzu oft dazu, dass der Austausch beider Professionen in der Schule zu häufig unterbleibt und dass Lehrer und Schulsozialarbeiter sich nur dann etwas zu sagen haben, wenn Akutfälle auftreten, die schnell bearbeitet werden müssen. Franz Prüß (2004, S. 114-115) verweist allerdings darauf, dass dies keinesfalls auf Ignoranz und Desinteresse zurückzuführen ist, sondern dass es oft eher dem Unwissen über die Arbeitsweisen, Angebote und Fähigkeiten der jeweils anderen Profession geschuldet ist: „Die oft fehlenden präzisen und vermittelbaren Funktionen der Schulsozialarbeit lassen bei den Lehrern kein hinreichendes Bild über die Ziele und Aufgaben der Sozialpädagogen entstehen, so dass das Ergebnis eine Ziel- und Aufgabendiffusität darstellt. [...] Wenn aber Sozialpädagogen und Lehrer erfolgreich zusammenarbeiten wollen, muss ein konkretes Bild des Sozialpädagogen entstehen, damit dann auch ein gemeinsames Wirken an der Schule möglich werden kann. [...] Es konnte empirisch ermittelt werden, dass viele Lehrer mit der Schulsozialarbeit auch den Gedanken verbinden, in starkem Maße von den Sozialpädagogen eine sozialpädagogische

Qualifizierung, eine Weiterbildung, zu erhalten. Ca. 72 % der befragten Lehrer sehen im Schulsozialarbeiter einen Berater in sozialpädagogischen Fragen und wünschen unter anderem auch, dass sie Fortbildungsangebote für ihre eigene Qualifizierung bekommen. Die Schulsozialarbeiter aber richten nur in 44 % der Fälle ausdrücklich ihre Angebote an die Lehrer und dann vor allem auch in Form von Beratung, weniger als Fort- und Weiterbildung (vgl. Prüß u. a. 2000; Schneidenbach 2002). Daraus ergibt sich, dass die Lehrer andere Erwartungen an die Schulsozialarbeiter haben, als diese in ihrem Angebot tatsächlich bieten. Diese Kommunikationsdivergenz muss aufgehoben werden, damit realistische Erwartungen der einen Profession an die andere gestellt werden.“

Wie aber erreicht man eine für das Gelingen von Wissensmanagement entscheidende Aufhebung der Kommunikationsdivergenz und in Folge dessen eine Intensivierung der Kooperation beider Professionen? Es gibt keine Patentrezepte. Wohl aber gibt es vielversprechende Ansätze, etwa den von Manfred Bönsch (2004, S. 132) vorgeschlagenen Ansatz der »Erziehungspartnerschaft«, der auf der Erkenntnis basiert, dass Lehrer *und* Schulsozialarbeiter sich gemeinsam zunächst der Lebensprobleme der Schüler annehmen müssen, bevor Lernprobleme bewältigt werden können. Soll all dies geleistet werden, soll Vertrauen geschaffen-, die Kommunikation intensiviert-, die Zusammenarbeit verbessert- und Wissensmanagement insgesamt ermöglicht werden, so können zusammengefasst die folgenden Schritte als erfolgversprechend angesehen werden, dies zu realisieren:

- Hospitation der Schulsozialarbeiter im Unterricht.
- Zurückhaltung der Schulsozialarbeiter hinsichtlich fundamentaler Schulkritik.
- Durchführung von und Teilnahme an Workshops, Projekten und Fortbildungsseminaren gemeinsam mit Lehrkräften (Tandem-Konzept).
- Gemeinsame Durchführung von Elternabenden und Elternsprechtagen.
- Abschließen konkreter Kooperationsvereinbarungen, in denen Zuständigkeiten, Kooperationsmöglichkeiten und Verfahrensabläufe zu klären sind.
- Einladung an die Lehrkräfte, an den oft „undurchschaubaren“ Arbeitskreisen und Gesprächsrunden der Schulsozialarbeiter teilzunehmen, um sich selbst ein Bild von deren Arbeit zu verschaffen.
- Immer wieder: Transparenz schaffen. Darauf hinweisen, wofür man (als Schulsozialarbeiter) da ist, den Lehrern verdeutlichen, wobei man helfen kann.
- Erreichbar sein. Klare Sprechzeiten (ohne vorherige Anmeldung) festlegen, viele Kommunikationskanäle nutzen (e-mail, Telefon, persönliche Gespräche).
- Vertraulichkeit versichern. Deutlich machen, dass andere Kollegen nichts erfahren von den Problemen, mit denen Lehrer die Schulsozialarbeiter aufsuchen.

### 3.2.5. Baustein 5 – Wissen (ver)teilen

Während im vorherigen Baustein die individuellen und kollektiven Faktoren thematisiert wurden, die beachtet werden müssen, um Wissen entwickeln zu können, wird der Fokus im Baustein *Wissen (ver)teilen* primär auf die organisationalen Voraussetzungen gelegt, die geschaffen werden müssen, damit das entwickelte Wissen auch weitergegeben und mit anderen geteilt werden kann. Die (Ver)teilung von Wissen in der Organisation ist „die zwingende Voraussetzung, um isoliert vorhandene Informationen oder Erfahrungen für die gesamte Organisation nutzbar zu machen. Die Leitfrage lautet: Wer sollte was in welchem Umfang wissen oder können und wie kann ich die Prozesse der Wissens(ver)teilung erleichtern? Nicht alles muss von allen gewusst werden, sondern das ökonomische Prinzip der Arbeitsteilung verlangt eine sinnvolle Beschreibung und Steuerung des Wissens(ver)teilungsumfanges. Nicht jede Wissensart ist für eine effiziente Wissensmultiplikation geeignet“ (Probst & Romhardt 1998, S. 14). Was aber ist geeignet? Und wie gelingt es der Organisation Schule, Möglichkeiten zu schaffen, dass identifizierte, visualisierte, erworbene und selbstgenerierte Wissen zu verteilen?

Glaubt man Davenport & Prusak (2000, S. 88), so ist die Antwort zunächst einmal denkbar simpel: „The short answer, and the best one, is: hire smart people and let them talk to one another. Unfortunately, the second part of this advice is the more difficult to put into practice. Organizations often hire bright people and then isolate them or burden them with tasks that leave no time for conversation and little time for thought.“ Es hört sich einfach an: Wissen verteilt sich am effektivsten, indem man kluge Leute einstellt und sie miteinander reden lässt. Doch leider besteht erstens das Problem, dass die „smart people“ oft eben nicht genug miteinander reden (können/wollen/dürfen), und das sie zweitens oft gar kein Interesse daran haben, ihr Wissen zu teilen, wie Barbara Friehs (2003, S. 13) schreibt:

„Teachers are often not willing to share their knowledge with colleagues, especially when their good reputation is a result of a great store of knowledge. Sharing it could endanger his/her position even though it could improve the overall quality of a school. Especially in a culture of equality like in schools, individual teachers try to be different and gain certain prestige by a knowledge advantage in special areas.“ Was aber kann nun konkret getan werden, um Wissens(ver)teilung dennoch zu ermöglichen? Wie können die zentralen Probleme der Wissensverteilung in der Schule überwunden werden? Die kurzen Antworten - die längere Erklärungen erfordern - sind: 1) Dadurch, dass Zeit und Möglichkeiten geschaffen werden, Wissen zu teilen. 2) Dadurch, dass den Mitarbeitern glaubhaft gemacht wird bzw. dass sie ermutigt werden, ihre protektionistische Haltung (mein *Wissen* ist meine *Macht*) aufzugeben. 3) Dadurch, dass den Mitarbeitern Instrumente an die Hand gegeben werden, welche die Wissensweitergabe erleichtern.

1) Zeit und Möglichkeiten schaffen, Wissen zu teilen: Bisher war, wenn in dieser Arbeit von Wissensmanagement gesprochen wurde, viel von »Systematik« die Rede. Von Technik und Organisation, von Wissensdatenbanken und Topographien, von Effektivität, Effizienz und Wissenstransformationsprozessen. Alles eher technische Termini, und alles eher Prozesse und Ausdrücke, die darauf abzielen, eine zielgerichtete Nutzung der Ressource Wissen durch die Organisationsmitglieder sicherzustellen. Es könnte daher der Eindruck entstanden sein, Wissensmanagement sei ein Management-Konzept, welches auf reiner Rationalität und Planbarkeit beruht. Ein Eindruck, der durch gängige Definitionen des Wissensmanagements noch verstärkt wird, was deutlich wird, wenn man nochmals einen Auszug aus der Definition von Reinmann-Rothmeier, Mandl, Erlach und Neubauer (2001, S. 18) betrachtet. Die Autoren definieren das Wissensmanagement als den „bewussten und systematischen Umgang mit der Ressource Wissen und den zielgerichteten Einsatz von Wissen in der Organisation.“ Was die Autoren in ihrer Definition aufführen, stimmt durchaus auch. Doch umfasst erfolgreiches Wissensmanagement längst nicht nur den bewussten, systematischen und zielgerichteten Umgang mit Wissen, sondern es muss eben auch eine *unbewusste, nicht-systematisierte* und gerade *nicht-zielgerichtete* Komponente umfassen. Es muss eine Art *kreatives Chaos* zugelassen werden, welches es zu nutzen gilt.

Sowohl Nonaka (1998, S. 24) als auch Davenport & Prusak (2000, S. 91) bezeichnen diese nicht systematisierte und nicht zielgerichtete Komponente des Wissensmanagements als »Serendipität«<sup>8</sup>: Unstructured transfers „of knowledge do have the corresponding advantage of opening the door to serendipity. They are opportunities for spontaneous meetings of the mind that have the potential to generate new ideas or solve old problems in unexpected ways“ (ebd., S. 91). Wissensmanagement muss auch Serendipität zulassen. Es muss ermöglichen, dass Wissen spontan und *nur so*, eben nicht-zielgerichtet, ausgetauscht wird. Dies ist deshalb der Fall, weil die Generierung von Wissen kein mechanistischer Input-Output-Vorgang ist. Wenn Menschen immer lernen - und wie bereits erwähnt: das tun sie - dann ist es nicht zweckdienlich, ihr Lernpotential dadurch einzuschränken, dass man ihnen die Settings der Kommunikation en detail vorgibt und sie dadurch möglicher Lernimpulse beraubt, die sich aus Kommunikation ergeben könnten, die außerhalb der definierten Settings stattfindet. Wer allzu viele Strukturen vorgibt, wie (*nur in Form eines sachlichen Gesprächs!*), wann (*nur nach Termin!*) und wo (*nur im Büro oder Klassen-raum!*) bezüglich was (*nur unmittelbar schulrelevante Themen!*) mit wem (*nur mit Eltern und Kollegen!*) zu kommunizieren ist, der handelt - zumindest unter dem Gesichtspunkt effektiver Wissensverteilung - sehr dumm (vgl. ebd., S. 94). Wer hingegen klug handeln und möglichst alle Settings nutzen will, die die Organisation bietet, der muss die informelle Kom-

---

<sup>8</sup> Eine im Deutschen erst wenig geläufige Bezeichnung, die so viel bedeutet wie: Zufällig etwas Bedeutsames finden, was man nicht gesucht hat. Man denke z. B. an A. Flemmings zufällige Entdeckung von Penicillin.



munikation als Ressourcenpool möglicher Wissensgenerierung anerkennen und nutzbar machen. Es gilt dafür Sorge zu tragen, dass viele Möglichkeiten geschaffen werden, damit sich die Mitarbeiter der Schule informell austauschen können. Dies gelingt unter anderem durch...

- ...die Einrichtung von angenehm ausgestatteten Pausen- und Ruheräumen, Teeküchen und Schulgärten.
- ...das Aufstellen von Kaffeeautomaten und Wasserspendern an zentralen Orten in der Schule sowie durch die Schaffung von Sitzmöglichkeiten neben diesen Automaten, so dass sich Personen dort treffen und länger dort aufhalten können/wollen.
- ...die Nutzung des Rotationsprinzips durch Verzicht auf feste Klassenräume, so dass die Klassen (und damit auch die Lehrer) kontinuierlich die Räume wechseln. Dies ist deshalb sinnvoll, weil es an großen Schulen sonst vorkommen kann, dass ein Lehrer „seinen Trakt“ nie verlässt.
- ...die Einrichtung von Kopierräumen, die nicht in unmittelbarer Nähe der Bibliothek oder des Lehrerzimmers liegen, weil somit Umwege gegangen werden müssen, was die Chance erhöht, dabei anderen Personen zu begegnen und mit diesen informell zu kommunizieren.
- ...die gemeinsame Durchführung der Pausenaufsicht immer durch zwei Lehrer bzw. durch einen Lehrer und den Schulsozialarbeiter, was eine gute Möglichkeit bietet, für 20 Minuten informell zu kommunizieren.<sup>9</sup>

Davenport & Prusak (2000, S. 90) bringen die Bedeutung solch informeller Kommunikation wie folgt auf den Punkt: „Conversations at the water cooler or in the company cafeteria are often occasions for knowledge transfer. Influenced by outdated theories of the nature of work, managers sometimes assume that water cooler socializing is wasting time. Although some of the talk will be about sports and the weather, most water cooler conversation focuses on work: people ask each other about current projects; they bounce ideas off one another; they get advice on how to solve problems. Their conversations *are* work.“ Doch auch informelle Kommunikation, die zu Wissensteilung führen kann, wird nur dann produktiv nutzbar zu machen sein, wenn die Schulmitarbeiter bereit sind, dem Wissen gegenüber eine andere Haltung einzunehmen.

---

<sup>9</sup> Es sollte allerdings bedacht werden, dass das Führen von Aufsicht seitens der Schulsozialarbeiter oft kritisch gesehen wird, da die Schulsozialarbeiter dadurch Gefahr laufen, in einen Rollenkonflikt zu geraten. Die zeitweilige Übernahme der „Aufpasser-Funktion“ kann dazu führen, dass einige Schüler die Schulsozialarbeiter als nicht mehr länger vertrauenswürdig ansehen. Ihr Anspruch, für *alle* Schüler da zu sein, könnte dadurch gefährdet werden.

Aufgeben einer protektionistischen Haltung (mein Wissen ist meine Macht): Es wurde bereits angesprochen, dass ein grundsätzliches Problem der Wissensidentifizierung und Teilung darin liegt, dass Wissen, je mehr es als wichtige Ressource anerkannt wird, eben auch als schützenswerte Ressource betrachtet wird. Das bewusste nicht-preisgeben-wollen von Wissen erscheint da als logische Konsequenz, zumal man sich dadurch selbst eine prestigeträchtige, weniger austauschbare Position zusichert. Auf den Punkt gebracht: Der Experte wird seltener entlassen. Solche Überlegungen mögen auf den ersten Blick durchaus nachvollziehbar erscheinen. Auf den zweiten Blick allerdings zeigt sich, dass Wissensteilung für alle beteiligten Organisationsmitglieder, d. h. für Schulsozialarbeiter wie auch für Lehrer, einen Mehrwert generiert, von dem Wissensgeber wie Wissensnehmer gleichsam profitieren können. Erstens verliert der Wissensgeber durch die Wissensteilung nichts von seinem unikaten Expertenstatus, denn die Tatsache, dass der Wissensnehmer Informationen vom Wissensgeber erhält, bedeutet keinesfalls, dass der Wissensnehmer dem Experten deshalb bereits Konkurrenz machen kann. Unterschiedliche Individuen werden aus gleichen Informationen unterschiedliches Wissen generieren, und allein durch den Austausch mit Kollegen wird noch niemand zum Experten.

Zweitens kann der Wissensgeber sein Renommee und seinen Expertenstatus durch aktive Wissensteilung sogar noch ausbauen, denn er entwickelt sich zum *go-to-guy* in der Organisation, was Unaustauschbarkeit noch stärkt. Drittens entwickelt sich durch den Wissensaustausch im Idealfall ein besseres Arbeitsklima und eine wachsende Kooperationsroutine. Viertens trägt Wissensteilung insgesamt dazu bei, eine Qualitätssteigerung im Umgang mit Wissen zu realisieren, wovon alle Pädagogen und auch die Schüler profitieren. Denn wer würde nicht gern an einer Schule arbeiten, die über ein positives Arbeitsklima verfügt und in der aufeinander abgestimmt und hochwertig gearbeitet wird? Fünftens erhöht sich durch regen Wissensaustausch die Wahrscheinlichkeit, dass kleine, zunächst unscheinbare Indikatoren für mögliche Probleme eher kommuniziert werden, die sonst oft eher übersehen würden. Einfach deshalb, weil häufiger miteinander geredet wird. Wissensteilung erleichtert es somit, potentielle Probleme frühzeitig wahrzunehmen und diese anzusprechen, bevor sie sich zu ernststen Problemen ausgeweitet haben.<sup>10</sup> Doch so überzeugend solche Darlegungen auch sein mögen, es darf nicht verschwiegen werden, dass Wissens(ver)-

---

<sup>10</sup> In diesem Zusammenhang sei auf das Buch *Managing the Unexpected* (2007) von Karl E. Weick und Kathleen M. Sutcliffe verwiesen, in welchem die Autoren mit Bezug auf sogenannte high reliability organizations (HROs) darlegen, dass Achtsamkeit (mindfulness) eine bedeutsame Rolle spielt bei der Wahrnehmung von Problemen, die sich oft nie ergeben bzw. verfestigt hätten, wenn im Vorfeld eine hinreichende Kommunikation erfolgt wäre. „Small failures have to be noticed [...] and their distinctiveness must be retained rather than lost in a category [...]. People need to remain aware of ongoing operations if they want to notice nuances that could be symptoms of failure [...]. Attention is also crucial for locating pathways to recovery [...] and the knowledge of how to implement those pathways” (ebd., S. 33). Dass auch die Jugendhilfe eine solche Achtsamkeit zeigen muss, hat spätestens der “Fall Kevin” im Jahr 2006 verdeutlicht.

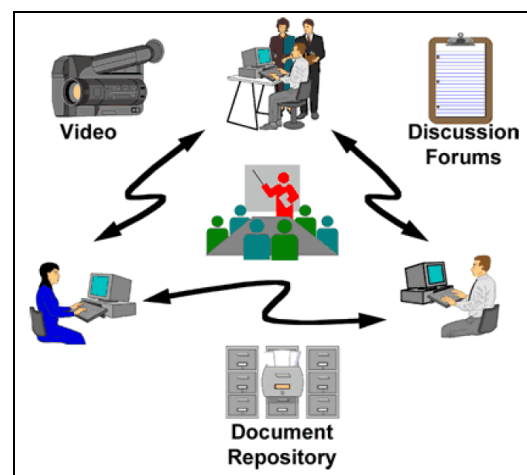
teilung - insbesondere in der Implementierungsphase - für die beteiligten Personen zunächst einmal mit einem Mehrarbeitsaufwand einhergeht. Wer sich aktiv engagiert, wer organisationale Veränderungen anregt und bereit ist, sein fachspezifisches und/oder sonstiges Wissen zu teilen und die Implementierung der dazu notwendigen Schritte zu begleiten (etwa durch Mitarbeit in Wissenszirkeln), der leistet zunächst einmal mehr (unbezahlte) Arbeit. Das muss im Vorfeld vermittelt werden: „Teachers have to be informed about the additional work load expected from them and be included into the development process right from the beginning. Their opinion has to be evaluated on a regular basis and taken into account when further advancing. In this way an intensive communication and reflection process is guaranteed and the identification with the new strategies by everyone involved can be secured” (Friebs 2003, S. 7).

Ein aktives »sich einbringen« der Pädagogen ist jedoch nur dann zu erwarten, wenn ihnen durch eine Reduzierung der Arbeits- oder Unterrichtszeit zumindest die Zeit kompensiert wird, die sie für die Wissensmanagement-Initiative aufwenden. Und eben dafür bedarf es wie erwähnt zwingend der Unterstützung der Schulleitung. Diese Tatsache, dass ohne die Schulleitung nichts läuft, ist im Übrigen ein weiteres Zeichen für die begrenzte Übertragbarkeit des Wissensmanagements auf die Organisation Schule. Denn in Wirtschaftsorganisationen können auch ohne Wissen des Top-Managements gut platzierte Pilotprojekte in einzelnen Abteilungen gestartet werden (U-Boot-Strategien), die dann, bei Erfolg, nach und nach in der gesamten Organisation implementiert werden (vgl. Willke 2007, S. 70-72). In Schulen ist die aber nicht möglich. Denn Schulen sind, wenn es auch Gegenbeispiele gibt, meist alles andere als experimentierfreudig und sie verfügen nicht über einzelne, weitgehend autonom agierende Abteilungen. Kurz gesagt gibt es in Schulen, anders als in der Wirtschaft, noch immer *die* zentrale Steuerungs- und Entscheidungseinheit: die Schulleitung.

3) Instrumente, die die Wissensweitergabe erleichtern: Die Schaffung von Möglichkeiten der informellen Kommunikation, die Aufgabe protektionistischer Haltungen und die Unterstützung der Schulleitung sind fundamental für erfolgreiche Wissens(ver)teilung. Es bleibt aber noch die Frage, welche Instrumente sich eignen, um eben diese Wissensverteilung zu ermöglichen. Es gibt viele Tools, die helfen können, dies zu bewerkstelligen, die hier aus Platzgründen aber nicht alle thematisiert werden können (siehe dazu Gerhards & Trauner 2007, S. 60 ff.). Ich beschränke mich daher auf die Nennung von fünf Instrumenten, die mir am sinnvollsten erscheinen, da sie einfach anzuwenden sind sowie auch ohne großes technisches Wissen implementiert, erweitert und miteinander verknüpft werden können. Zudem werden, wenn alle fünf zur Anwendung kommen, alle vier Transformationsschritte der Wissensgenerierung (SEKI) durchlaufen.

**Groupware:** Groupware ist ein Kunstwort aus Gruppe und Software. Darunter verstanden werden sämtliche Softwareprogramme, die helfen können, Gruppenarbeit effektiv und effizient durchzuführen bzw. sie überhaupt zu koordinieren. Eine weitverbreitete Form von Groupware sind Wiki-spaces, worunter gemeinschaftlich bearbeitete Websites oder offline Intranetsites verstanden werden, die jeder Nutzer - zumeist ohne Programmierkenntnisse - jederzeit direkt ändern, ergänzen, bei Bedarf löschen oder auf zusätzliche Informationen *verlinken* kann. „Eine Redaktion im engeren Sinne gibt es nicht, das Prinzip basiert vielmehr auf der Annahme, dass sich die Benutzer gegenseitig kontrollieren und korrigieren (Selbstorganisation der Mitarbeiter). Der Inhalt ist als Hypertext organisiert. Durch die einfache Verlinkungsmöglichkeit sind Artikel im Wiki wesentlich dichter miteinander vernetzt als herkömmliche Organisationshandbücher oder Intranets“ (Gerhards & Trauner 2007, S. 116). Andere Formen der Groupware sind Office Lösungen, wie sie etwa Lotus Notes mit seinen zahlreichen Applikationen bereithält (e-mail, Instant-Messenger, Kalender, Datenbanken, Foren, Planungs- und Visualisierungstools usw.). Für Schulen wie auch für andere Organisationen mit begrenztem Budget dürfte die Tatsache interessant sein, dass zahlreiche professionelle Programme (OpenOffice, OpenGroupware, Open-Xchange, Colanos, Citadel usw.) kostenfrei verfügbar sind.

Es sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Groupware eine face-to-face Kommunikation nicht ersetzen soll und auch nicht ersetzen kann. Es geht vielmehr darum, zusätzliche Kommunikationsmöglichkeiten dadurch zu schaffen, dass vielfältige Plattformen für diese bereitgestellt werden. Groupware selbst ist aber kein Wissen, und sie löst sicher auch keine Wissensprobleme, wie Rudy Ruggles (1998, S. 87-88) schreibt: „Ironically, it may be that only after the technological capability exists that many firms realize how vital the people factors are.“ Since it is „the people who put the pieces together, it is inevitable that the technology will not be enough. In fact, if the people issues do not arise, the effort underway is probably not knowledge management. If technology solves the problem, yours was not a knowledge problem.“ Die Groupware liefert lediglich die Technik dafür, dass Informationen frei fließen können. Doch realisiert werden kann dies nur dann, wenn seitens der Pädagogen auch Interesse und Bereitschaft der Wissensteilung herrschen. Die Zur-Verfügungstellung der Technik allein garantiert noch nicht deren Nutzung. Wie und welche Software genutzt wird, sollte daher idealerweise im Vorfeld in Wissenszirkeln geplant werden.



**Informationsteilung via Groupware-Nutzung**

Environmental Science Division - Argonne National  
Laboratory (2007, S. 2)

**Wissenszirkel:** Unter Wissenszirkeln werden professionsübergreifende, organisationsinterne Arbeitskreise verstanden, in denen interessierte Mitarbeiter etwa alle zwei Wochen für ca. zwei Stunden in einer kleinen Gruppe von maximal 9 Personen zusammentreffen, um Probleme und Aufgaben zu bearbeiten, die den Themenkomplex *Wissen, Wissensentwicklung und Wissensweitergabe* fokussieren. Ähnlich den Qualitätszirkeln, die der kontinuierlichen Verbesserung bestehender Abläufe dienen, verfolgen Wissenszirkel das Ziel, „Beschäftigten parallel zur eigentlichen Arbeitsaufgabe eine gruppenorientierte und erfahrungsbasierte Partizipation an der Gestaltung von Arbeits- oder Organisationsprozessen zu ermöglichen. Dazu treffen sich in regelmäßigen Abständen freiwillige Mitarbeiter einer Praxisgemeinschaft, um unter Anleitung eines Moderators und unter Anwendung bestimmter Methoden die bisherige oder neu geplante Arbeitsgestaltung sowie -ausführung anhand gewonnener Arbeitserfahrungen zu überprüfen und zu verbessern. [...] Zirkelkonzepte sollten nicht - wie in der Praxis und Literatur üblich - auf untere Hierarchieebenen beschränkt werden, sondern alle Ebenen einschließen, die bisher wenig Einfluss auf die eigene Arbeitsgestaltung haben“ (Derboven, Dick & Wehner 1999, S. 7).

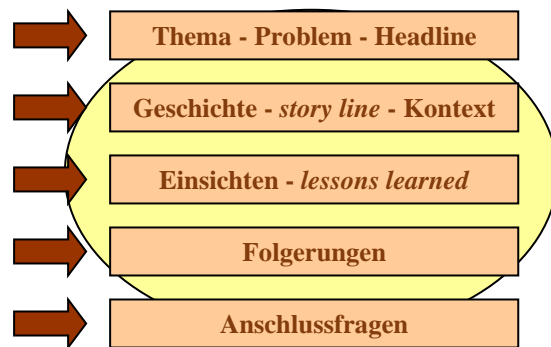
Die Einrichtung eines Wissenszirkels ist hilfreich, um die Implementierung und Anwendung von Wissensmanagement auf hohem Niveau zu gewährleisten. Aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme an solchen Zirkeln ist es wahrscheinlich, dass die Teilnehmer über eine hohe intrinsische Motivation verfügen, neue Ideen umzusetzen und sich gegenseitig auch über Probleme und Fehler auszutauschen, weshalb meist relativ schnell konkrete Ergebnisse in Form neuer Ideen, Verbesserungsvorschläge und konstruktiver Kritik erzielt werden (vgl. Gerhards & Trauner 2007, S. 110). Das Ziel muss es sein, „das im Zirkel entwickelte Wissen soweit wie möglich in Strukturen, Abläufen, Arbeitshinweisen, Arbeitsmitteln etc. zu vergegenständlichen“ (Derboven, Dick & Wehner 1999, S. 24). Für die Einrichtung eines Wissenszirkels spricht, dass die Umsetzung auch komplexer Vorschläge wahrscheinlich wird, wenn die Probleme und möglichen Lösungen zuvor im Wissenszirkel kritisch diskutiert wurden. Zudem gelingt es durch die Einrichtung des Wissenszirkels, engagierte Wissensarbeiter an der Schule „an einen Tisch“ zu bekommen, was dem freien Gedankenaustausch nur förderlich sein kann, z. B. auch unter Zuhilfenahme von MikroArtikeln.

	<u>Wissenszirkel</u>
<b>Inhalt</b>	Wissensaustausch, -entwicklung, -nutzung
<b>Anspruch</b>	Innovationsauslösend, Schaffung einer neuen Lern- und Wissenskultur
<b>Ausgangspunkt</b>	geplanter Wandel (Implementierung und Nutzung von Wissensmanagement)
<b>Einbettung</b>	hierarchie- und professionsübergreifend (Lehrer und Schulsozialarbeiter)
<b>Wirkung</b>	verändernd (mehr leisten für die Schüler)
<b>Genutzte Ressourcen</b>	ganzheitliche Arbeitserfahrung der Zirkelteilnehmer sowie Erfahrung von Außerhalb
<b>Methode der Arbeit</b>	Diskussionen, Reflexionen, Planspiele, Szenariotechnik, Prozessmanagement

Eigene Darstellung in Anl. an  
Derboven, Dick & Wehner (1999, S. 29)

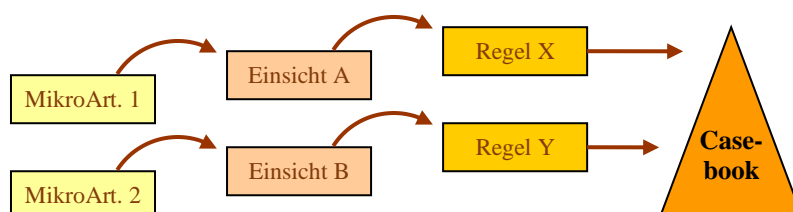
**MikroArtikel:** Der MikroArtikel geht auf den Systemtheoretiker Helmut Willke zurück, der über dieses Instrument schreibt: „Die Arbeit mit MikroArtikeln stellt ein einfaches und zugleich frappierend anspruchsvolles Instrument dar, welches die kritische Verbindung zwischen personalem und organisationalem Wissen, zwischen dem Lernen von Personen und dem Lernen von sozialen Systemen leistet, wenn es konsequent angewendet wird“ (Willke 2007, S. 83-84). Der MikroArtikel umfasst maximal eine Textseite und hat zum Ziel, eine Lernerfahrung in Form einer kurzen Geschichte zu explizieren. Die Explizierung in Form einer Geschichte ist deshalb gewählt, weil die Geschichte es erleichtert, sich in fremde Erfahrungskontexte hineinzusetzen. Geschichten wecken Emotionen. Sie regen zu einer tieferen Auseinandersetzung an und werden leichter erinnert. Das ist der Wissensgenerierung förderlich (vgl. ebd., S. 87). Der MikroArtikel beruht auf folgenden Faktoren:

Der Autor des Artikels macht eine Lernerfahrung, hat eine Einsicht und generiert Wissen. Dieses Wissens vergegenwärtigt sich der Autor, indem er es als kurze Geschichte verschriftlicht und expliziert. Der Autor muss dabei didaktische Kompetenz besitzen, so dass die Geschichte nachvollziehbar verfasst wird. Auch werden die zentralen Einsichten & Folgerungen formuliert, die für die Genese neuen Wissens



Willke (2007, S. 85)

genutzt werden können. Der Autor muss seinen Artikel dann anderen Personen in der Schule zugänglich machen, damit der Artikel wirken kann, d. h. damit er als Grundlage neuer Wissensgenerierung dienen kann. Dies ist nur möglich, wenn er von möglichst vielen Personen gelesen wird. Der MikroArtikel muss schließlich im Kontext eines kontinuierlichen Prozesses der Wissensgenerierung und Revision stehen. Im Idealfall soll er eine Auseinandersetzung mit den Einsichten, Folgerungen und Anschlussfragen anregen (vgl. ebd., S. 84-85). MikroArtikel können thematisch sortiert in der Wissensdatenbank gespeichert werden. Zudem sollten sie bei passenden Workshops aufgegriffen oder verfasst werden. Auch können MikroArtikel als Basis eines späteren *Casebooks* dienen, in dem *allgemeine* Regeln für ein bestimmtes Vorgehen zusammengetragen werden, die sich aus den *spezifischen* Einsichten und Folgerungen aus den MikroArtikeln ergeben haben. Ferner ist es sinnvoll, MikroArtikel per Newsletter an interessierte Kollegen zu verschicken.



Eigene Darstellung  
in Anl. an Willke  
(2007, S. 94)



**Newsletter:** Newsletter sind Zusammenfassungen von Informationen und Neuigkeiten, die sich auf bestimmte Themen, aber auch auf die Organisation und deren Agieren allgemein beziehen können. Newsletter sind zumeist klar strukturiert, in kurzen Sätzen verfasst und nicht länger als 2-4 Textseiten, da sie bei mehr Text oft nicht gelesen werden. Sie werden interessierten Mitarbeitern zumeist per e-mail zugeschickt. Zahlreiche Organisationen greifen mittlerweile auf diverse Newsletter zurück, etwa um ihre Mitarbeiter regelmäßig, d. h. wöchentlich bis monatlich, über konzerninterne Veränderungen oder strategische Entscheidungen zu informieren (allgemeiner Newsletter), um ihnen spezifische, operativ relevante Informationen zukommen zu lassen oder sie auf Materialien wie etwa Gesetzestexte, Formulare, Ansprechpartner-Listen, Fachaufsätze etc. aufmerksam zu machen (funktionaler Newsletter), oder um die Mitarbeiter mit Neuigkeiten zu ganz bestimmten, eng eingegrenzten Themen zu versorgen (themenspezifischer Newsletter).<sup>11</sup> Newsletter sind vor allem deshalb so beliebt, weil die Verteilung von Informationen durch sie eine optimale Push-pull-Kombination darstellt. „Der Empfänger erhält durch einmaligen Auftrag regelmäßig die gewünschten Informationen („push“), Details müssen aber meist separat abgerufen werden („pull“)“ (Gerhards & Trauner 2007, S. 101).

Der Newsletter stellt das ideale Instrument dar, um die Schulmitarbeiter über den „Stand der Dinge“ des Wissensmanagements zu unterrichten. Im Newsletter kann von Erfolgen und Problemen mit der Implementierung berichtet werden, es können einzelne Schritte der Einführung des Wissensmanagements dargestellt werden, es können hilfreiche Instrumente genannt und um Mithilfe gebeten werden und es kann auf Konzepte von anderen Schulen verwiesen werden. Von Vorteil ist dabei, dass online übersandte Newsletter dank der Nutzung von Hyperlinks auf sehr viele Informationen verweisen können, ohne dabei überladen zu wirken. Die Hyperlinks können - bei Interesse - angeklickt werden, um Zusatzinformationen zu erhalten. Doch es besteht keinerlei Zwang dies zu tun. Der Newsletter stellt ein rein freiwilliges Angebot dar. Soll ein Newsletter als Instrument von Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit genutzt werden, so gilt auch hier, dass klar geregelt sein muss, wer wie oft und wie weit thematisch eingegrenzt für die Erstellung und den Versand des Newsletters verantwortlich ist. Auch sollte regelmäßig um Anregungen und Rückmeldungen der Leser gebeten werden, um zu erfahren, ob der Newsletter überhaupt praxisrelevante Informationen vermittelt bzw. ob er überhaupt gelesen wird. Stellt sich dabei heraus, dass der Newsletter nur wenig gelesen wird, so kann zumindest noch über eine

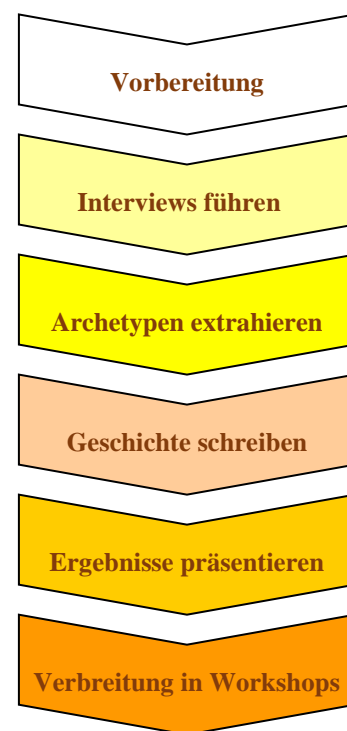
---

<sup>11</sup> Sehr gute, praxisnahe und leicht verständliche, themenspezifische Newsletter (zum Wissensmanagement) verschickt monatlich der britische National Health Service (NHS). Die Newsletter der letzten Jahre finden sich thematisch sortiert unter: [www.library.nhs.uk/KnowledgeManagement/](http://www.library.nhs.uk/KnowledgeManagement/) (Stand: 10.01.2010)

weitere Form der Wissensweitergabe nachgedacht werden, die informell ohnehin in jeder Organisation praktiziert wird und die nicht zwingend das Lesen erfordert: »Storytelling«

**Storytelling:** Das Storytelling ähnelt dem MikroArtikel, ist aber weniger strukturiert und weniger kondensiert als dieser. Während ein Autor im MikroArtikel aufgrund der vorgegebenen Längenbegrenzung (*Mikro!*) gleich zum Kern des Themas bzw. des Problems kommen muss, wird beim Storytelling mehr Zeit und Raum gegeben, so dass in ein und derselben Story gleich mehrere Probleme, Dilemmata, Ironien etc. umfassender thematisiert werden können. Storytelling und MikroArtikel unterscheiden sich zudem darin, dass die Einsichten und Folgerungen der Story anders als im MikroArtikel nicht immer vom Autor vorgegeben werden. Eine Story impliziert zwar fast immer eine Moral, diese wird allerdings, anders als im MikroArtikel, nicht immer expliziert. Der Autor einer Story lässt es den Zuhörern/Lesern oft frei, ihre eigenen Schlüsse zu ziehen.<sup>12</sup> Es handelt sich beim Storytelling auch nicht um eine Erfindung des Wissensmanagements, sondern es ist eine der ältesten Formen der Wissensweitergabe, die genutzt wird, seit Menschen ihre Kommunikation in Form von Sprache und Bildern codieren.

Durch das Geschichtenerzählen werden abstrakte Erfahrungen, Regeln, Vorstellungen und Ziele vermittelt und dem Zuhörer direkt erfahrbar gemacht. „Vor allem schwer zu kodifizierendes Expertenwissen kann durch Erfahrungsberichte weitergegeben werden. Die Erzählung löst beim Zuhörer Emotionen aus, der Lernerfolg steigt. Storytelling ist auch eine Methode, um verborgenes Wissen aufzuspüren und zu verstehen“ (Gerhards & Trauner 2007, S. 111). In der Schule passiert es fast täglich, dass Lehrer und Schulsozialarbeiter interessante Erlebnisse haben, die sich für eine Story eignen, aus der andere Rückschlüsse für ihr eigenes Handeln - oder bewusstes *Nicht-Handeln* - ziehen können. Dies gilt es durch Storytelling nutzbar zu machen, wobei keinesfalls derjenige die Story erzählen muss, der sie erlebt hat. Die Story entpersonalisiert persönliche Erfahrungen und macht sie anderen zugänglich. Soll Storytelling in der Schule zum Einsatz kommen, muss zunächst



Gerhards & Trauner  
(2007, S. 112)

<sup>12</sup> Ein Paradebeispiel dafür liefert Bertolt Brecht in seinem Schauspiel *Der gute Mensch von Sezuan*. Dieses endet mit den Worten: „Verehrtes Publikum, los, such dir selbst den Schluss! Es muss ein guter da sein, muss, muss, muss.“ (1964, S. 144)

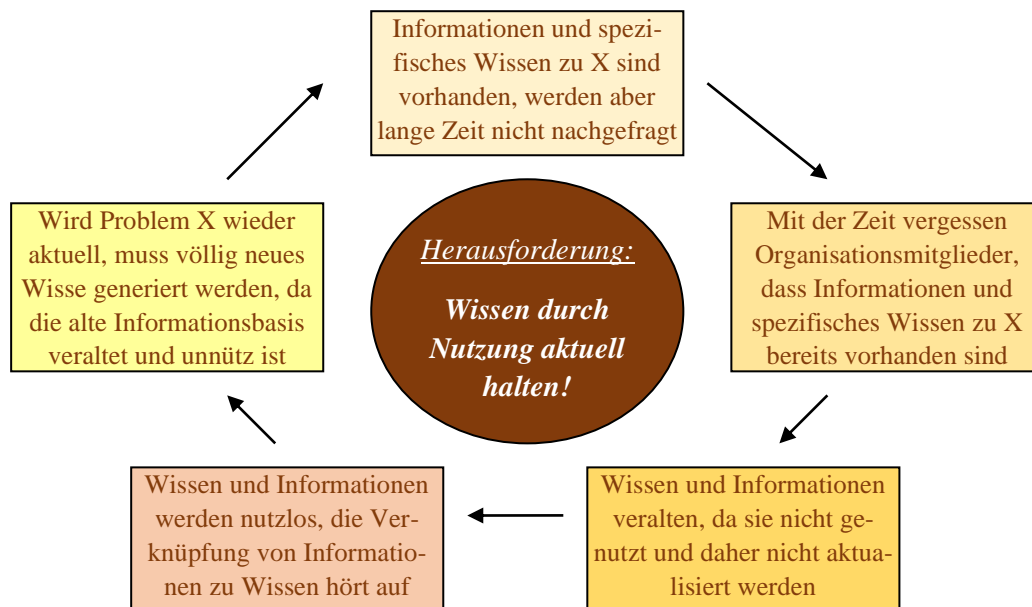
ein Verantwortlicher benannt werden, der sich nach interessanten Geschichten in der Schule umhört, der Interviews führt, Archetypen der Geschichte extrahiert und diese dann aufschreibt. Die fertige Story ist den interviewten Informationsgebern dann vorzulegen, so dass diese sie überprüfen, ergänzen oder ändern können. Abschließend muss es zu einer Verbreitung und Nutzung (Erzählung) der Story in Workshops und bei thematisch passenden Fortbildungen kommen.

### 3.2.6. Bausteine 6 und 7 – Wissen nutzen & Wissen bewahren

Probst und Romhardt (1998) unterscheiden - mehr aus Gründen der klaren Typologisierung als aus Gründen tatsächlicher Abgrenzbarkeit - die Bausteine *Wissen nutzen* und *Wissen bewahren*, wobei sie die Wissensnutzung bzw. Anwendung als das eigentliche Endziel des Wissensmanagements bezeichnen. „In der Anwendung vorhandenen Wissens liegt der Schlüssel für den Nutzen von Wissensmanagement, der hier unmittelbar sichtbar wird. Alle Bausteine davor und danach dienen der Nutzung des vorhandenen individuellen und organisationalen Wissens. Dadurch zeigt sich letztendlich, wie gut der Wissensmanagement-Kreislauf in die Arbeitsprozesse eingebunden ist, ob und wie er in konkreten Aufgaben und Prozessen angewendet wird“ (Gerhards & Trauner 2007, S. 53). Wissensbewahrung dagegen fokussiert die Anwendung von Strategien und Tools, die dafür Sorge tragen, dass das Wissen in den organisationalen Strukturen, im organisationalen Gedächtnis tatsächlich verankert wird. „Die gezielte Bewahrung von Erfahrungen oder Informationen und Dokumenten setzt Managementanstrengungen voraus. Tatsächlich beklagen heute viele Organisationen, dass sie im Zuge von Reorganisationen einen Teil ihres Gedächtnisses verloren haben. [...] Um wertvolle Expertise nicht leichtfertig preiszugeben, müssen die Prozesse der *Selektion des Bewahrungs-würdigen*, die *angemessene Speicherung* und die *regelmäßige Aktualisierung* bewusst gestaltet werden“ (Probst & Romhardt 1998, S. 17).

Die Tatsache, dass die Kreislauf-Prozesse Wissensnutzung und Wissensbewahrung in der vorliegenden Arbeit in einem Punkt zusammengefasst sind, hat einem einfachen Grund: Wissensnutzung und Wissensbewahrung bedingen sich unmittelbar gegenseitig. Wissen kann überhaupt »nur« durch Anwendung, durch praktisches Handeln und durch Reflexion genutzt und bewahrt werden. Denn was nicht genutzt wird, das wird über kurz oder lang auch nicht bewahrt. Es wird früher oder später vergessen, wobei es keine Rolle spielt, dass das Wissen faktisch vielleicht noch vorhanden und theoretisch abrufbar ist. Wenn es nicht abgerufen »wird«, dann setzt ein Regressionsprozess ein. Aus Wissen wird wieder Information und irgendwann schlicht tote Materie in Form von Daten. Metaphorisch gesprochen: Der Abstieg vom Gipfel der Wissenstreppe beginnt. Um diesen Abstieg zu verhindern, gilt es, u. a. all jene Instrumente anzuwenden, die bereits thematisiert wurden. Vor allem aber gilt es, die Einbindung von Wissensmanagementüberlegungen in die alltägli-

chen Prozesse und Routinen zu propagieren und Möglichkeiten dafür bereitzustellen und diese aufzuzeigen, wie Probst und Romhardt (ebd., S. 16) schreiben: Die Organisation muss sicherstellen, „dass Wissen, welches mit großem Aufwand erstellt und als strategisch wichtig eingeschätzt wird, auch tatsächlich im Alltag genutzt wird, und nicht dem generellen Beharrungsvermögen der Organisation zum Opfer fällt.“ Das Schaubild unten verdeutlicht die Wichtigkeit, Wissen durch Verankerung im Alltagshandeln aktuell zu halten:



Die Einbindung ins Alltagshandeln ist von Bedeutung, weil Wissensmanagement nur funktioniert, wenn es zum selbstverständlichen Bestandteil organisationaler Abläufe wird. „Bewahrung ist ein permanenter Prozess, der durch permanente Aktualisierungsbemühungen aufrecht erhalten werden muss. Veraltete Speichersysteme sind ‘tote’ Speichersysteme. Wer seine Fähigkeiten nicht trainiert oder gewisse Prozesse am Laufen hält, der ‘verlernt’ über kurz oder lang das mühevoll Erlernte“ (ebd., S. 19). Wie das folgende Schaubild zeigt, existieren drei Ebenen, auf denen die Organisation Schule Wissen verlieren kann:

Form / Modus	individuell	kollektiv	elektronisch
<b>Wissen / Gedächtnisinhalt wird gelöscht durch</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kündigung</li> <li>• Tod</li> <li>• Frühpensionierung</li> <li>• häufigen Personalwechsel</li> <li>• Vergessen</li> </ul>	<i>In Folge von Finanzmangel:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auflösung von Teams</li> <li>• Umstrukturierungen</li> <li>• Beendigung von Projekten</li> </ul>	<i>Datenverlust durch:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Viren &amp; Hardwarefehler</li> <li>• Bedienfehler</li> <li>• Systemabstürze</li> <li>• mangelnde Back-ups</li> </ul>
<b>Zugriff auf Wissen ist befristet nicht möglich durch</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• momentane Überlastung</li> <li>• Versetzung</li> <li>• Krankheit/Urlaub</li> <li>• mangelndes Training</li> <li>• Steigendes Desinteresse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabuisierung alter Routinen</li> <li>• Kollektive Sabotage</li> <li>• mikropolitische "Spiele"</li> <li>• mangelnde Kommunikation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reversibler Datenverlust</li> <li>• Schnittstellenprobleme</li> <li>• Netzüberlastung</li> </ul>
<b>Zugriff auf Wissen ist dauerhaft nicht möglich durch</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• permanente Überlastung</li> <li>• innere Kündigung</li> <li>• mangelndes Bewusstsein über das eigene Wissen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mangelnde Wissenskultur</li> <li>• Cover-ups</li> <li>• strukturelle/normative Kommunikationshemmnisse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Systeminkompatibilität</li> <li>• falsche Kodifizierung</li> <li>• mangelnde "Usability"</li> </ul>

Eigene Darstellung in Anl. an Probst & Romhardt (1998, S. 18)

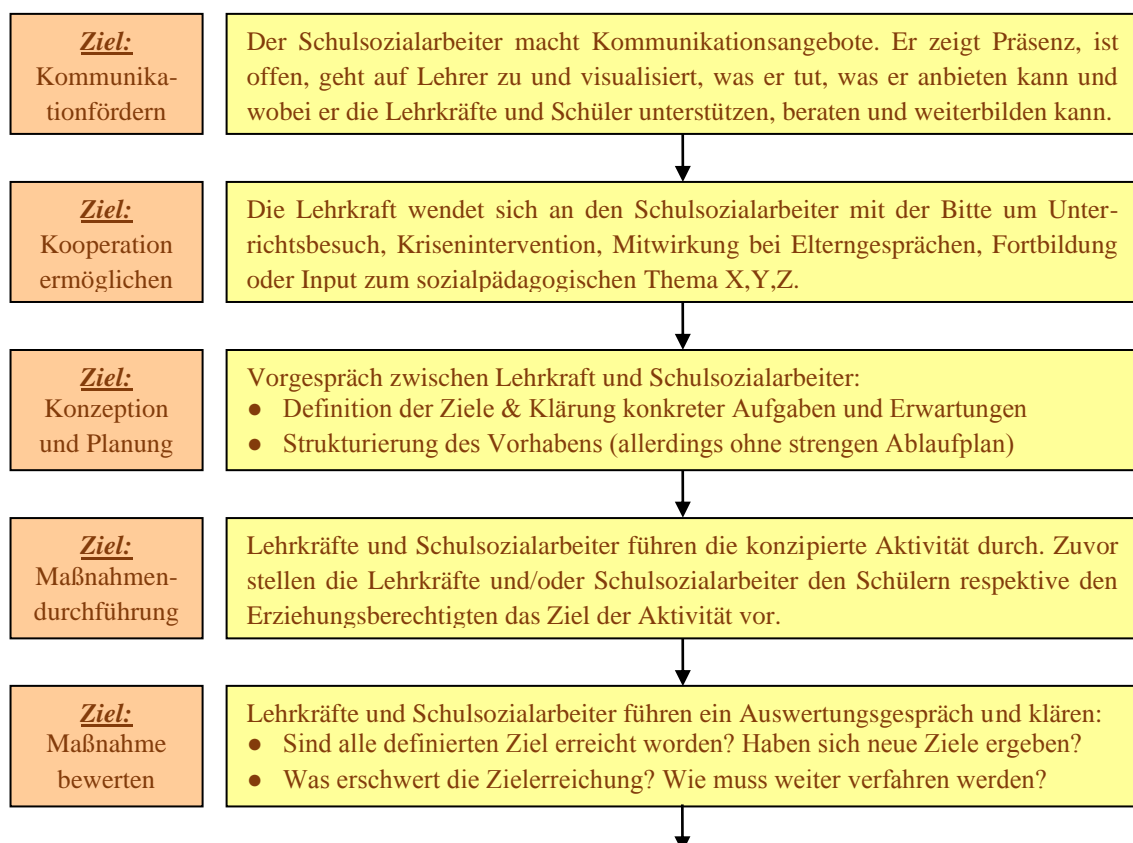
Es gilt sicherzustellen, dass Wissen möglichst auf allen drei Ebenen gespeichert wird, um nicht Gefahr zu laufen, dieses zu verlieren, wenn auf einer Ebene etwas Unerwartetes passiert. Es wäre sehr unklug, sich allein darauf zu verlassen, dass Experte X schon weiß, wie bei Problemen X, Y oder Z am besten zu verfahren ist. Denn sollte Experte X einmal erkranken, kündigen, versetzt werden oder gar sterben, so ist die Organisation wissenschaftlich im wahrsten Sinne des Wortes verlassen, wenn nicht vorher irgendeine Form der Wissensteilung und Explizierung durch den Experten X erfolgt ist. Doch ebenso unklug wäre es, allein die Explizierung und Speicherung des Expertenwissens in Form einer Datenbank zu fokussieren. Denn allein durch das Lesen der dort hinterlegten Informationen wird eben auch niemand zum Experten. Sinnvoller ist es, kombiniert zu handeln. Kombination in diesem Sinne heißt, die Personen anzuregen, ihr implizites, prozedurales Handlungswissen zu nutzen und zu teilen, ihnen dafür Zeit, Möglichkeiten und Anreize bereitzustellen sowie technische Hilfsmittel verfügbar zu machen, die die Explizierung, Speicherung und Weiternutzung von Wissen erleichtern.

Auf allen drei Ebenen muss Wissen - bzw. müssen zumindest Informationen - bewahrt und genutzt werden, um Ausfälle von Wissensträgern kompensieren zu können. Die Frage ist nur: *Wie* funktioniert das konkret? Die Antwort ist zunächst wieder denkbar einfach: Projektförmig starten, Erfahrungen sammeln und nach und nach beginnen, mehr und mehr Bereiche der Organisation in den Wissensmanagement-Prozess zu involvieren. Es hört sich einfach an und gestaltet sich doch oft äußerst schwierig, wie Davenport & Prusak (2000, S. 144) schreiben: „It is far easier to talk about such transformations than to achieve them.“ In ihrer Untersuchung von Organisationen, die Wissensmanagement erfolgreich anwenden, klassifizieren die Autoren 31 Vorgehensweisen und Projekte, die sich teils deutlich voneinander unterscheiden. „We found great variation among these 31 projects. [...] A centralized knowledge management function managed or coordinated some projects, while others occurred in a more bottom-up and decentralized fashion“ (ebd., S. 145-146). Doch trotz fundamentaler Unterschiede hinsichtlich Finanzierung, Konzeptionalisierung und Organisationskultur gab es auch zentrale, organisationsübergreifende Gemeinsamkeiten:

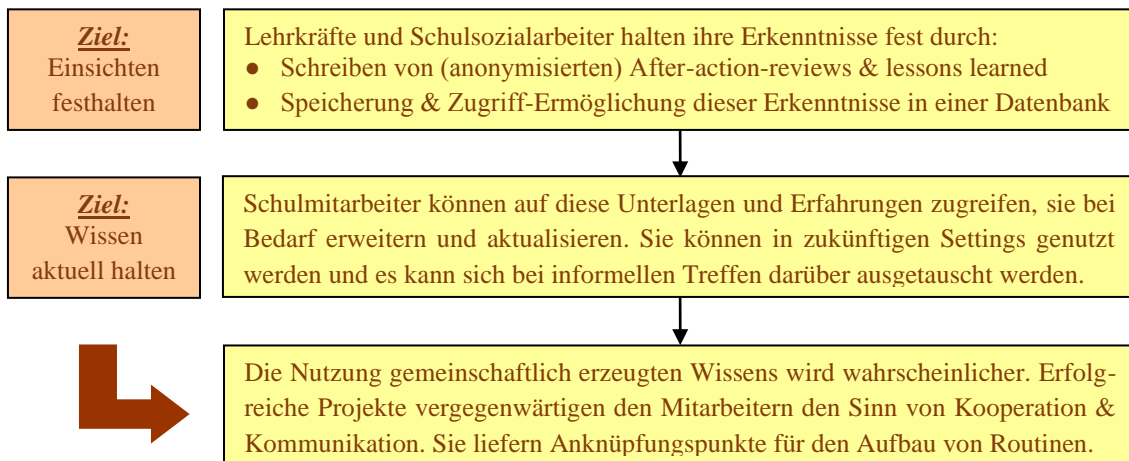
„In many ways however, these projects were alike. In addition to defined objectives, each had someone in charge of the effort, some specific commitment of financial and human resources, and, of course, a focus on knowledge as distinct from information or data. The projects also shared in common three very broad types of knowledge management objectives: attempts to create knowledge repositories, attempts to improve knowledge access, and attempts to improve knowledge cultures and environments“ (ebd., S. 146). Und noch ein weiterer Punkt war bzw. ist zentral für erfolgreiche Wissensmanagement-Projekte: Die Tatsache, dass Projekte keine Projekte bleiben. Dauerhaft wird keine Implementierung des Wissensmanagements im Alltagshandeln erreicht werden, wenn das Projekt Wissensma-

nagement immer nur ein »Projekt« bleibt, welches den Status des zusätzlichen, aber nicht unbedingt notwendigen nicht ablegt. Vereinzelte Projekt-Initiativen müssen sich irgendwann etablieren, oder sie müssen aufgegeben werden, so dass dann etwas Anderes versucht werden kann. Denn es gilt: „Knowledge is too complex a phenomenon to entrust to narrowly targeted change programs“ (ebd., S. 165).

Was immer nur ein innovatives Projekt einiger weniger engagierter Mitarbeiter bleibt, das wird kaum jene hier propagierten Veränderungen im Umgang mit Wissen einläuten können. Auf den Punkt gebracht heißt das, dass ein rein projekthafter, effektiver Umgang mit Wissen schlicht und einfach kein Wissensmanagement ist. Genauer: Es ist »noch« kein Wissensmanagement, wenn einige wenige Lehrer und Schulsozialarbeiter durch Nutzung von Groupware gemeinsam in Wissenszirkeln und Workshops über neue Wege der Wissensteilung diskutieren und darüber nachdenken, wer was wissen muss und wie dies organisiert werden kann. Es ist »noch« kein Wissensmanagement, wenn Schulsozialarbeiter Newsletter verschicken, in denen sie über ihre Arbeit berichten, und es ist ganz sicher »noch« kein Wissensmanagement, wenn an der Schule ein Intranet samt gemeinschaftlich nutzbarer Plattform existiert, wo alle Schulmitarbeiter Dokumente hinterlegen können. Das sind nur vereinzelte Schritte in die richtige Richtung. Ein weiterer Schritt aber ist die tatsächliche Nutzung und Kombination dieser Instrumente im Alltag, wo ein modellhafter Prozess effektiver Wissensnutzung wie folgt aussehen könnte:







Eigene Darstellung in Anl. an Drilling & Stäger (2000, S. 43)

Auf ein konkretes Beispiel bezogen könnte ein vollständiger Wissensmanagement-Kreislauf in der Schulsozialarbeit dann so aussehen, wie nachfolgend zum Thema *Unterstützung von Schulabgängern* geschildert:

**Ausgangslage:** Der Diplom-Sozialarbeiter (FH) Thomas Schulz arbeitet seit 8 Jahren in Vollzeit als Schulsozialarbeiter am Albert-Einstein-Schulzentrum, an welchem ein Haupt- und ein Realschulzweig existiert. Herr Schulz hat berufsbegleitend eine einjährige Weiterbildung zum Supervisor absolviert und zudem regelmäßig an Wochenend-Fortbildungen zum Thema Gesprächsführung und Streitschlichtung teilgenommen. Dies erleichtert ihm die alltägliche Arbeit in der Schule spürbar, denn dort hat er es oft mit Konflikten der Schüler bzw. von Schülern mit Eltern sowie von Eltern mit Lehrern zu tun. Bis vor ¼ Jahr arbeitete neben Herrn Schulz noch Frau Franke als Schulsozialarbeiterin mit halber Stelle am Schulzentrum. Sie kümmerte sich primär um das Themengebiet *Übergang Schule/ Beruf*. Obwohl Schulleitung als auch Lehrerkollegium Frau Franke bescheinigten, eine sehr gute Arbeit geleistet zu haben, wurde ihre Stelle aufgrund des Auslaufens der Landesfördermittel allerdings nicht verlängert. Da seitens vieler Schüler aber weiterhin Bedarf an solchen Aufklärungs-, Integrations- und Vermittlungsangeboten herrscht, erklärt Herr Schulz sich bereit, seine Arbeit im Freizeitbereich einzuschränken und sich stattdessen nun in das Themengebiet *Übergang Schule/Beruf* einzuarbeiten.

**Wissensziele setzen & Wissen identifizieren:** Herr Schulz versucht zunächst, sich klar zu machen, was er überhaupt wissen und können muss, um diese Arbeit zu erledigen. Ihm wird schnell bewusst, dass er sich seit Ende seines Studiums vor über 10 Jahren kaum mehr intensiv mit der Thematik *Übergang Schule/Beruf* befasst hat und dass viele seiner Kenntnisse nicht mehr aktuell sind. Ferner hat er keinerlei Kontakte zu Firmen und weiß auch nicht recht, was die Schüler in Vorstellungsgesprächen zu erwarten haben und welche Wissensbedarfe auf Schülerseite am größten sind. Herr Schulz setzt sich also mehrere Zie-

le: 1) Kontakte zu Firmen und zur Arbeitsagentur herzustellen bzw. jene von Frau Franke auf Aktualität überprüfen und nutzen. 2) Fachkenntnisse erwerben über Arbeitsrecht, Bewerbungsschreiben, Vorstellungsgespräche sowie über Probleme, Hürden und Förderprogramme bezüglich des Übergangs von der Schule in den Beruf. 3) Die gewonnenen Kenntnisse über mögliche Vorgehensweisen, Projekte und Konzepte explizieren und speichern. 4) Anlegen einer F.A.Q.-Liste, in der die Antworten auf die häufigsten Fragen zum Thema *Übergang Schule/Beruf* kurz und bündig zusammengefasst werden. 5) Schüler und Lehrer darüber informieren, dass er diese Thematik betreffend nun als Ansprechpartner zur Verfügung steht.

Wissenserwerb & Wissensentwicklung: Herr Schulz liest zunächst einige der in 5 Aktenordnern hinterlegten Unterlagen von Frau Franke durch, um sich ein gewisses Grundlagenwissen anzueignen. Da ihm die Zettel, Konzepte und Querverweise von Frau Franke aber zu unstrukturiert erscheinen, entscheidet sich Herr Schulz, vieles neu zu konzipieren. Er kauft zwei Fachbücher zum Thema Bewerbung und kontaktiert die GEW und verdi, um sich über vorhandene Unterlagen zum Thema *Übergang Schule/Beruf* zu erkundigen. Zudem ist Herr Schulz - mit Ausnahme seiner Nichtkontakte zu Firmen - gut in den Stadtteil vernetzt. Es nimmt regelmäßig an Stadtteiltreffen mit anderen Schulsozialarbeitern, Jugendpflegern und sonstigen Mitarbeitern der Stadt teil und er kennt die Schulsozialarbeiter der anderen beiden Schulen in seinem Stadtteil persönlich. Auch von diesen erhält Herr Schulz Informationsmaterial und Arbeitskonzepte, die an diesen Schulen zum Thema *Übergang Schule/Beruf* schon vorhanden sind. Ferner beginnt Herr Schulz, Firmen anzuschreiben und Kontakt zu Ausbildungsstätten aufzubauen, um den Schülern Praktikumsplätze vermitteln zu können. Die Materialien heftet Herr Schulz thematisch sortiert in Ordnern ab. Die wichtigsten Kontaktdaten und Antworten auf wiederkehrende Anfragen nimmt er in seine F.A.Q.-Liste auf, die er ständig erweitert und die er Lehrern und Schülern zur Verfügung stellt. In Form eines Wikis speichert Herr Schulz die F.A.Q.-Liste auf dem gemeinsam genutzten Laufwerk im Intranet der Schule.

Wissensverteilung: Nachdem er sich wochenlang in die Thematik eingearbeitet hat, informiert Herr Schulz Schüler und Lehrer per Aushang regelmäßig über Kurz-Seminare, die er zu spezifischen Teilbereichen des Themas *Übergang Schule/Beruf* mittlerweile geben kann. Er bietet Lehrern an, das Thema in Unterrichtsstunden anzusprechen oder es in Projektwochen gemeinsam mit den Lehrkräften länger zu bearbeiten, z. B. in Form von Rollenspielen (Vorstellungsgespräche) und Workshops (Bewerbungen verfassen, sich gut präsentieren). Zudem bietet Herr Schulz es interessierten Lehrkräften an, an einem Wissenszirkel teilzunehmen, in dem gemeinsam nach noch effizienteren Methoden der Wissensvermittlung hinsichtlich der Thematik *Übergang Schule/Beruf* gesucht werden kann. Auch engagiert sich Herr Schulz weiter im Stadtteil, wo er Kontakt zum Seniorenbeauftragten

der Stadt unterhält und dank dessen Vermittlungsbemühungen Kontakt zu drei Rentnern herstellt. Diese erklären sich nach Rücksprache mit der Schulleitung und der Klassenlehrerin dazu bereit, in der kommenden Projektwoche die Albert-Einstein-Schule zu besuchen und in der Klasse 9 H über ihr Berufsleben zu berichten. Zudem plant Herr Schulz mit den anderen Schulsozialarbeitern der beiden Nachbarschulen, im kommenden Jahr einen Berufsfindungsmarkt an einer der Schulen einzurichten. Sämtliche Materialien stellt Herr Schulz mit kurzen Erläuterungen versehen ins Intranet der Schule, so dass sie von den Lehrkräften abgerufen werden können.

Wissensbewahrung & Wissensnutzung: Die Wissensbewahrung und Nutzung stellt Herr Schulz zum einen durch sein fortlaufendes Engagement in Workshops, Seminaren sowie bei der Einzel- und Gruppenberatung sicher, zum anderen dadurch, dass er sein Wissen teilt, indem er es expliziert den anderen Schulmitarbeitern über das Intranet zur Verfügung stellt. Auch teilt Herr Schulz bei informellen Gesprächen auf dem Pausenhof gern sein fachspezifisches Wissen. Zudem bemüht er sich darum, die Projektwochen zum Thema *Übergang Schule/Beruf* zum festen Bestandteil des Schulprogramms zu machen, wofür er ein Exposé schreibt, welches er der Schulleitung vorlegt. Ferner bemüht sich Herr Schulz - nicht zuletzt auch, um sich selbst zu entlasten - darum, interessierten Schülern sein Wissen in Form einer AG-Lernwerkstatt zu vermitteln, so dass diese im darauffolgenden Schuljahr selbst Trainer zu Themen wie „Bewerbungen schreiben“ oder „Streit schlichten“ werden können. Gerade Letzteres darf und will Herr Schulz natürlich nicht vernachlässigen, auch wenn er seine Aufmerksamkeit momentan eher auf die Thematik *Übergang Schule/Beruf* fokussiert. Über seine Ideen, Erfolge und Misserfolge tauscht Herr Schulz sich monatlich mit den anderen Schulsozialarbeitern aus seinem Stadtteil in einem zweistündigen Gesprächskreis aus, den die Sozialarbeiter selbst organisiert haben.

Wissensbewertung: Ein letzter Punkt, den Herr Schulz nach einem Jahr angeht, ist die Erfolgsmessung. Er überprüft, ob die gesteckten Ziele erreicht wurden und ob sich der dafür investierte Mitteleinsatz gelohnt hat. Da er aber keine konkreten Kennzahlen festgelegt hat (*Wie viele Kontakte will ich knüpfen? Welches Fachwissen genau will ich mir bis wann angeeignet haben?*), beruht seine Einschätzung auf rein subjektivem Empfinden. Herr Schulz zieht Bilanz: Er konnte Kontakte zu 10 Firmen in der Stadt herstellen und hat zwei feste Ansprechpartner bei der Arbeitsagentur gefunden. Zudem verfügt er nun über gute Kenntnisse auf dem Gebiet *Übergang Schule/Beruf*. Sein Ziel, eine F.A.Q.-Liste anzulegen und diese ständig zu erweitern, konnte er allerdings nur bedingt realisieren, da ihm einfach die Zeit fehlte, diese Liste immer aktuell zu halten. Zwar informiert Herr Schulz die Lehrer über Aushang und durch informelle Gespräche noch immer regelmäßig über seine Angebote und Tätigkeiten, doch weder erklärten sich Kollegen bereit, in Wissenszirkel mitzuarbeiten, noch waren die Lehrer oder die Schulleitung bereit dazu, „wertvolle“ Unterrichts-

zeit für die Thematik *Übergang Schule/Beruf* zu „opfern“. Das Interesse der Schüler an der Thematik hingegen empfindet Herr Schulz als hoch, da jede Woche mindestens drei Schüler mit Fragen dazu in seine Sprechstunde kommen. Insgesamt erwartet Herr Schulz, dass er sein Engagement in diesem Bereich noch wird ausbauen müssen, zumal er aufgrund der öffentlichen Wahrnehmung, die Hauptschule nur noch als „Reste-Schule“ zu begreifen, befürchtet, dass sich der *Übergang Schule/Beruf* gerade für Hauptschüler in Zukunft als noch schwerer erweisen wird. Dem möchte Herr Schulz durch sein Engagement wenigstens ein Stück weit entgegenwirken. Sein themen-spezifisches Wissen erachtet er dabei als durchaus zukunftsrelevant. Festhalten lässt sich zum Abschluss der Darstellung der Bausteinkombination *Wissen nutzen & Wissen bewahren*, dass sich vieles, was hier hinsichtlich der Nutzungs- und Bewahrungsmöglichkeiten geschildert wurde, arg trivial anhört. Aus gutem Grund, so sollte man hinzufügen: Denn es ist auch trivial. Trivialität spielt - das sollte deutlich geworden sein - eine zentrale Rolle im Wissensmanagement, weil es eben genau darum geht. Einfache Praktiken sollen Einzug halten in die trivialen Routinen und Arbeitsprozesse. Nur so kann Wissensmanagement zur Selbstverständlichkeit werden. Und nur so kann Wissensmanagement, wieder metaphorisch gesprochen, zum Elefanten werden, der einen synergistischen Mehrwert schafft, der über die Summe seiner Einzelteile hinausgeht. Aber ist dieser Mehrwert wirklich geschaffen worden? Das zeigt sich erst, wenn das Wissen bewertet wird.

### 3.2.7. Baustein 8 – Wissen bewerten

Der letzte Punkt im idealisierten Wissensmanagement-Kreislauf, der eben bereits kurz angesprochen wurde, ist die Bewertung von Wissen. Hier sei allerdings nochmals daran erinnert, dass dies *nicht* den Abschluss des Wissensmanagements markiert, da der Wissensmanagement-Prozess eben nie abgeschlossen ist. Die Wissensbewertung ist nur und ausschließlich im Modell der letzte Schritt. Denn schließlich bewertet jeder Mensch tagtäglich, ob bestimmte Informationen es überhaupt wert sind, zur Kenntnis genommen- und mit bereits existierenden Wissensfeldern verknüpft zu werden. Aber wie bewertet man Wissen? Kann man es überhaupt *objektiv* bewerten? Zunächst einmal gilt, dass nur das objektiv bewertet werden kann, was auch gemessen werden kann. Doch hier fängt das Problem schon an, denn Wissen ist - anders als oft suggeriert - nicht messbar. Zwar existieren zahlreiche Instrumente, die zur Wissensmessung genutzt werden (Balanced Scorecards, Intellectual Capital Navigator, Wissensbilanzen u. a.)<sup>13</sup>, doch sagt die Tatsache, dass sie dafür genutzt werden, nichts darüber aus, »was« sie tatsächlich messen. Dass es Wissen ist, kann jedenfalls bezweifelt werden, zumal weder eine Maßeinheit, noch allgemein aner-

---

<sup>13</sup> Der Unternehmensberater Karl Erik Sveiby listet auf seiner homepage allein 34 Methoden auf, die genutzt werden, um das „intangible asset“ Wissen zu messen und zu bewerten. (siehe: [www.sveiby.com/articles/IntangibleMethods.htm](http://www.sveiby.com/articles/IntangibleMethods.htm); Stand: 10.01.2010)

kannte Indikatoren für Wissen existieren (vgl. Liessmann 2008, S. 143 ff.). Natürlich können auch in der Schulsozialarbeit zahlreiche Indikatoren für Wissen herangezogen werden. Der formale Ausbildungsstand, die Menge an besuchten Fortbildungen, die Anzahl veröffentlichter Fachbeiträge, die Kommunikationshäufigkeit, die Prozessdurchlaufzeit, die Menge gespeicherter Informationen, die Schülerzufriedenheit, die Resonanz der Öffentlichkeitsarbeit usw. Das alles, und noch viel mehr, kann als Indikator für Wissen genutzt, in einer Matrix zueinander in Bezug gesetzt und bilanziert werden, um ganz konkretes Wissen über das Wissen selbst zu generieren. *Wissenswissen* sozusagen. Aber sagen die Informationen, die man dadurch über das personale und organisationale Wissen erhält, wirklich etwas aus über Qualität und Nutzen dieses Wissens? Oft eher nicht.

Ausbildungsstand und Besuch von Fortbildungen sagen nichts aus über Fähigkeit oder Bereitschaft von Individuen, ihr erworbenes Wissen auch wirklich im Interesse der Organisation zu nutzen. Die Kommunikationshäufigkeit ist nicht gleichzusetzen mit Kommunikationsintensität, und zudem wird - wenn immer die gleichen Personen kommunizieren - oft wenig neues Wissen generiert. Eine schnelle Prozessdurchlaufzeit in der Fallbearbeitung weist auf hohe Routine hin. Doch Routine ist oft *nicht* förderlich, wenn es um die Genese von Wissen geht. Und viele Informationen zu besitzen garantiert ebenfalls noch lange nicht, dass daraus auch sinnvolles Wissen generiert wird. Letztendlich sagt ein momentaner Erfolg im Umgang mit Wissen nichts aus über den zukünftigen Erfolg. Was passiert z. B. in der Schule, wenn sich die Schülerstruktur und deren Lebenslage ändert (demographische Entwicklung), wenn aufgrund neuer Erlasse der Landesregierung plötzlich andere Aufgaben an die Schulsozialarbeit herangetragen werden (politische Entwicklung), oder wenn die Trägerstruktur sich ändert und die eigene Arbeit in Folge dessen anders organisiert werden muss (organisationale Entwicklung)? Die Korrelation von Wissensindikatoren hilft nur bedingt bei der Bewertung der Zukunftsfähigkeit des eigenen Wissens.

Laut Probst & Romhardt (1998, S. 19) gehört die Messung und Bewertung von Wissen daher „zu den größten Schwierigkeiten, die das Wissensmanagement heute zu bewältigen hat. Ein entscheidender Durchbruch konnte in diesem Bereich bisher noch nicht erzielt werden. Wissensmanager können im Gegensatz zu Finanzmanagern nicht auf ein erprobtes Instrumentarium von Indikatoren und Messverfahren zurückgreifen, sondern müssen neue Wege gehen. Wissen oder Fähigkeiten können selten auf eine Messdimension zurückgeführt werden und häufig ist der Messaufwand unvertretbar hoch.“ Aufgrund dieser Schwierigkeit wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen auf spezifische Instrumente der „Wissensbewertung“ wie Balanced Scorecards und Wissensbilanzen.<sup>14</sup> Festgehalten wer-

---

<sup>14</sup> Besteht daran dennoch Interesse, so finden sich Informationen zur Erstellung von Wissensbilanzen unter: [www.akwissensbilanz.org](http://www.akwissensbilanz.org); Einen Überblick über das Instrument der Balanced Scorecard liefern deren Erfinder, Robert Kaplan & David Norton, in ihrem Artikel *Using the Balanced Score-*

den kann, dass eine Wissensbilanz oder ein Wissenschaft niemals Wissen zeigen. Sie zeigen ausschließlich Indikatoren, deren Korrelation und damit potenziell bedeutsame - aber vielleicht auch irrelevante - Daten und Informationen. Doch diese Feststellung soll keinesfalls implizieren, Wissensbilanzen oder Wissenschaftscharts seien völlig nutzlos. Sie sind es nicht, denn sie können in der Tat helfen, durch eben dieses Aufbrechen des wenig greifbaren Gesamtkonstruktes Wissen auf einzelne Indikatoren, es überhaupt zu ermöglichen, sich dem Wissen zu nähern und darüber nachzudenken, welche Felder (Indikatoren) eine Rolle spielen bei der Genese, Verteilung, Nutzung und Weiterentwicklung von Wissen.

Doch hierbei zeigt sich, dass die Bewertung von Wissen über Regression auf dessen vermeintliche Bestandteile eine Paradoxie ist. Denn ein *Wissen*, das dank Indikatorensystem per »backwards-engineering« auf seine Bestandteile zerlegt werden kann, ist definitiv kein *Wissen* mehr. Es ist genauso wenig Wissen, wie ein Elefant die Summe seiner Einzelteile ist. Man sollte sich daher bewusst machen, dass das, was man durch Dekonstruktion erhält, kein Abbild der Realität darstellt, sondern nur eine sehr subjektive Einschätzung von Stärken, Schwächen, Wahrscheinlichkeiten und Korrelationen. Kurz: Es sind Mutmaßungen. Mit eben solchen Mutmaßungen sehen sich auch Schulsozialarbeiter konfrontiert, die die Essenz ihres Wissens erfassen und dessen Nutzen bewerten sollen. Die Schwierigkeit der Wissensbewertung in der Schulsozialarbeit zeigt sich allein schon daran, dass Interventionen mitunter erst zeitverzögert zu wirken beginnen, und dass es längst nicht immer klar ist, ob bestimmte Entwicklungen kausal auf die Handlungen oder Ratschläge des Schulsozialarbeiters zurückzuführen sind, wie folgende Beispielfragen zeigen:

- Waren es wirklich die Bemühungen des Schulsozialarbeiters und seine Gespräche mit den Eltern von Schülerin A, die dazu geführt haben, dass Schülerin A nun wieder regelmäßig in der Schule erscheint? Oder lag es eher an ihrer Langeweile zuhause und am Druck durch die Peergroup?
- Hat das Bewerbungstraining in Klasse 9 H dazu beigetragen, dass überdurchschnittlich viele der Schüler einen Ausbildungsplatz gefunden haben? Oder waren überdurchschnittlich viele Schüler der Klasse aus anderen Gründen erfolgreich?
- Wenden die Schüler aus dem Projekt *Streitschlichtung* ihr dort erworbenes Wissen auch Jahre später noch an? Oder haben sie das Projekt überhaupt nur desinteressiert belegt, um ihrer Projektpflicht nachzukommen?
- Hat das Seminar *Suchtaufklärung* geholfen, die Zahl der „Wochenend-Koma-Besäufnisse“ zu reduzieren? Oder liegt der festzustellende Rückgang des Jugend-

---

card as a Strategic Management System (1996), abrufbar unter: <http://portal.sfusd.edu/data/strategicplan/Harvard%20Business%20Review%20article%20BSC.pdf> (Stand 10.01.2010)



Alkoholismus in der Öffentlichkeit schlicht an der Verteuerung von Alkohol-Mixgetränken und an einer Verlagerung der Besäufnisse ins Private?

- Haben die Interventionen des Schulsozialarbeiters und die enge Kooperation mit dem Jugendamt die Gefahr einer Desintegration von Schülerin B verhindert, oder hat diese Gefahr überhaupt nie bestanden?
- Und schließlich: Hat der Aufbau einer Wissensmanagement-Infrastruktur wirklich einen neuen Umgang mit Wissen initiieren können? Oder ist dies nur oberflächlich geschehen und tatsächlich bleibt alles beim Alten?

Schulsozialarbeiter leben oft in Ungewissheit darüber, was ihr Handeln langfristig bewirkt hat, was die Erfolgsbeurteilung umso schwieriger macht. Dennoch können und sollten Mutmaßungen darüber angestellt werden, welches Wissen momentan relevant, nützlich und zielführend sein kann, um die Aufgaben der Schulsozialarbeit effektiv und effizient zu realisieren. Denn auch wenn im Einzelfall Unklarheit herrscht über den unmittelbaren Nutzen der Schulsozialarbeit, so existiert doch eine Vielzahl empirischer Befunde, die auf eine positive Korrelation zwischen der Anwendung von Schulsozialarbeit und der Verhinderung von Schulabsentismus, Jugenddelinquenz und Desintegration hinweisen (siehe dazu Hollenstein 2007, Hollenstein & Wahner-Liesecke 2004 sowie Speck 2006).

Voraussetzung dafür, die eigenen Mutmaßungen über den Nutzen der Schulsozialarbeit bewerten zu können, ist es, darüber nachzudenken, welche Interventionen in welchem Fall konkret geholfen haben, wobei sie geholfen haben könnten und was bei welcher Fallarbeit nützlich oder weniger nützlich war. Um dies zu realisieren, ist es hilfreich, sich in Arbeitsgruppen und Wissenszirkeln spezifische Ziele und Standards zu setzen und diese schriftlich zu fixieren. Es müssen die Methoden der Zielerreichung, der Zeitraum der anvisierten Zielerreichung und die Personen klar benannt werden, die unter welchen Rahmenbedingungen mit wem was leisten sollen. Bei der Bewertung des Grades der Zielerreichungen kann eine klassische Stärken-Schwächen-Analyse helfen, in der nach Absprache im Team sinnvoll erscheinende Indikatoren aufgestellt werden, zu denen jeweils momentane Stärken und Schwächen aufgelistet werden. Diese Stärken und Schwächen können per Mitarbeiterbefragung erhoben werden und/oder auch auf Selbsteinschätzung basieren. Darauf Bezug nehmend muss dann überlegt werden, wo Handlungsbedarf besteht, welche Stärken ausgebaut und welche Schwächen verringert oder kompensiert werden können. Eine solche Stärken-Schwächen-Analyse kann beispielhaft wie folgt aussehen:

<i>Themengebiete</i>	<i>Stärken</i>	<i>Schwächen</i>
<b>Konzeption und Ziele</b> (Bekanntheit, Inhalte, Umsetzung, Fortschreibung...)	Konzept ist vorhanden und wird konstant fortentwickelt	Desinteresse seitens der Lehrer, geringe Nachfrage
<b>Zielgruppen</b> (Kenntnisse, anvisierte und erreichte Zielgruppen...)	Viele Schüler auch ohne akute Probleme werden angesprochen	Lehrer verlangen zu oft reine Fokussierung auf "Problemschüler"
<b>Profil und Angebotspalette</b> (Klarheit, Vielfalt, Bedarf, Partizipation...)	Vielfältige Angebote in Beratung, Freizeit, Unterrichtsbegleitung	Beklagt wird von Lehrern, dass sie keine sozialpäd. Fortbildungen erhalten
<b>Rahmenbedingungen</b> (Räume, Geld Personal, Supervision, Fortbildungen...)	Finanzierung ist gesichert, gute Büroausstattung, Supervision vorhanden	Fach- u. Dienstaufsicht bei Schulleitung. Manchmal existieren Rollenkonflikte
<b>Leitung und Struktur</b> (Aufgabenverteilung, Zuständigkeiten, Begleitung...)	Aufgabenstellungen sind bekannt, Zuständigkeit ist klar geregelt	Die Zuständigkeiten decken nicht alle notwendigen Felder ab
<b>Arbeitsabläufe und Routinen</b> (Transparenz, Zuständigkeit, Checklisten...)	Sehr routinierte und konzeptionell abgesicherte, dokumentierte Arbeit	Konservative Beharrung. Es gibt nur selten Impulse, neues auszuprobieren
<b>Zeitbudget</b> (Verfügbarkeit, Einteilung, Belastbarkeit, Prioritäten...)	Zeiteinteilung ist meist frei und kann nach Bedarf erfolgen	Schulleitung und Lehrer geben zeitweise einseitig Prioritäten vor
<b>Kooperation in der Schule</b> (Breite, Formen, Tiefe, Intensität, Einbindung...)	Akzeptanz und Einbindung ist formal gegeben	Kooperation ist oft oberflächlich, Informationsweitergabe ist mäßig
<b>Kooperation extern</b> (Breite, Formen, Tiefe, Intensität, Einbindung...)	Gute Vernetzung in den Stadtteil, häufige Kommunikation mit dem Jugendamt	Wenige schulübergreifende Projekte, keine fest konzeptionierte Kooperation
<b>Zufriedenheit</b> (Selbst- und Fremdeinschätzung, Erfolge, Misserfolge...)	Schüler laut Befragung zu meist zufrieden, mangelnde Erreichbarkeit wird beklagt	Schulsozialarbeiter nur mäßig zufrieden, Lehrer nun mäßig zufrieden
<b>Öffentlichkeitsarbeit</b> (Umfang, Präsenz, Layout, Reaktionen...)	Keine vorhanden	Nicht vorhanden, da keine Zeit und mangelndes Methodenwissen
<b>Qualitätsentwicklung</b> (Planungen, Kontinuität, Innovationen, Verbesserungen...)	Interesse besteht, Notwendigkeit wird gesehen, Fachkompetenz ist da	Ausreichend Zeit für Prozessevaluation und Qualitätszirkel nicht gegeben
<b>1. Konsequenz:</b>	???	
<b>2. Konsequenz:</b>	???	
<b>3. Konsequenz:</b>	???	

Eigene Darstellung in Anl. an Speck (2006, S. 416)

Aus der Analyse der Stärken/Schwächen müssen Konsequenzen für die Arbeit abgeleitet werden, die auf operativer Ebene so konkret wie möglich zu formulieren sind. Was immer man bei einer solchen Analyse auch für Ergebnisse erhält, das Wissen um die eigenen Stärken/Schwächen ist die Voraussetzung dafür, an diesen arbeiten zu können. Wie Schulsozialarbeiter die Stärken des Wissensmanagements bewerten, wird im folgenden Kapitel dargestellt und reflektiert.

## 4. Wissensmanagement in der niedersächsischen Schulsozialarbeit

Auf Basis des Wissensmanagement-Kreislaufs wurden unter Punkt 3 dieser Arbeit bereits einige theoretische Möglichkeiten aufgezeigt, wie Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit nutzbar gemacht werden kann und welche Probleme dabei überwunden werden müssen. Was aber noch fehlt, ist ein konkreter, unmittelbarer Blick auf die schulsozialarbeiterische Praxis. Wissensmanagement mag sich in der Theorie bedeutsam und nützlich anhören, doch lassen theoretisch plausible Erwägungen noch keine Rückschlüsse zu auf die tatsächliche Einschätzung und Anwendung des Wissensmanagements vor Ort, in den Schulen. Es gilt daher nun, auf der Basis eines Fragebogens, fünf Fragen nachzugehen:

- Ist Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit überhaupt *bekannt*?
- Kommt es in der Schulsozialarbeit tatsächlich *zur Anwendung*?
- Unter *Nutzung welcher Instrumente* geschieht dies?
- Wie schätzen die Schulsozialarbeiter *den Nutzen* des Wissensmanagements ein?
- Welche *Probleme* ergeben sich aus der Anwendung des Wissensmanagements?

### 4.1. Erläuterung des Vorgehens

Um diese Fragen beantworten zu können, erstellte ich einen weitgehend standardisierten Fragebogen (siehe Anhang, Seite 153), den ich in der Zeit vom 04.12.2009 bis 10.12.2009 an Schulsozialarbeiter in Niedersachsen verschickte. Es wurde keine bewusste Vorauswahl bzgl. Schulform, Schulgröße oder Schulort getroffen. Bei der Auswertung berücksichtigt wurden alle Fragebögen, die ich bis zum Stichtag, den 20.01.2010, zurückerhielt. Insgesamt konnte ich bei der Informationsauswertung auf die Antworten von 66 Personen zurückgreifen. Der Fragebogen wurde auf folgenden Wegen verschickt: 1) Per Post mit frankiertem Rückumschlag an 20 zufällig ausgewählte Schulsozialarbeiter in Niedersachsen.<sup>15</sup> Ich erhielt 12 Fragebögen ausgefüllt zurück (Rücklaufquote von 60 %). 2) Über den e-mail-Verteiler der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Schulsozialarbeit in Niedersachsen an alle Schulsozialarbeiter, die über die LAG miteinander vernetzt sind.<sup>16</sup> Zudem per e-mail an eine mir bekannte Schulsozialarbeiterin, mit der Bitte, den Fragebogen an ihr bekannte Kollegen weiterzuleiten und ihn beim nächsten Städte- oder Regionaltreffen zu verteilen. Ferner wurde der Fragebogen an zwei ehemalige Kommilitonen aus meinem Studienprojekt *Schulsozialarbeit* an der Fachhochschule Hannover verschickt, wieder mit der Bitte, den Fragebogen an ihnen bekannte Schulsozialarbeiter weiterzuleiten. Ich erhielt

<sup>15</sup> Über [www.google.com](http://www.google.com) suchte ich nach den Stichworten *Schule/Schulsozialarbeit*, kombiniert mit mehreren Städtenamen in Niedersachsen. Der Fragebogen wurde dann zu Händen des Schulsozialarbeiters an jene Schulen geschickt, die laut jeweiliger Schulhomepage über einen sozialpädagogischen Bereich verfügen.

<sup>16</sup> Siehe: [www.lag-schulsozialarbeit-nds.de/](http://www.lag-schulsozialarbeit-nds.de/) (Stand: 10.01.2010)

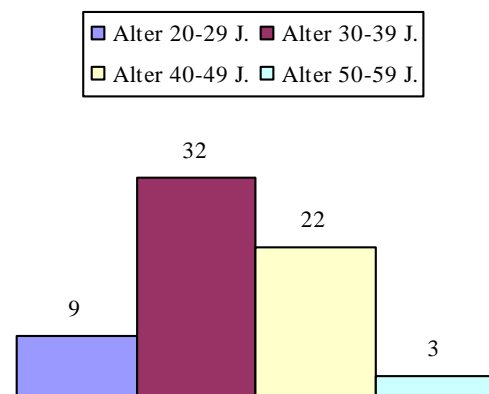
so 49 Fragebögen ausgefüllt zurück, kann aber keine Auskunft zur Rücklaufquote geben, da ich nicht weiß, über wie viele Verteiler der Fragebogen insgesamt an wie viele Personen gegangen ist. 3) Per e-mail an 8 Personen, die im sozialen Netzwerk [www.meinvz.de](http://www.meinvz.de) der Gruppe *Schulsozialarbeit* angehören und nach eigenen Angaben als Schulsozialarbeiter in Niedersachsen tätig sind. Ich erhielt 5 Fragebögen ausgefüllt zurück.

## 4.2. Darstellung und Auswertung der Untersuchungsergebnisse

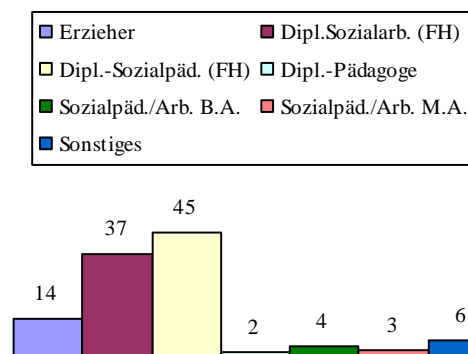
Von den 66 Personen, die mir geantwortet haben, sind 41 weiblich (62 %) und 25 männlich (38 %). Die Altersspanne erstreckt sich von 20-29 bis 50-59 Jahren, wobei der überwiegende Teil der Befragten (n= 32; 48 %) zwischen 30 und 39 Jahren alt ist. Nur 3 der Befragten (5 %) sind älter als 50 Jahre. Die Formalqualifikation betreffend ist festzuhalten, dass der überwiegende Teil der Befragten (n= 45; 68 %) ein Fachhochschulstudium zum Diplom-Sozialpädagogen abgeschlossen hat. 20 Befragte (30 %) gaben an, über einen Doppelabschluss Diplom-Sozialpädagoge / Sozialarbeiter (FH) zu verfügen, zudem absolvierten 12 der befragten Personen (18 %) vor dem Studium eine Erzieherausbildung. Zwei Personen (3%) gaben an, ganz ohne Studium, allein mit Erzieherausbildung als Schulsozialarbeiter zu arbeiten. Zwei der Befragten (3 %) sind Diplom-Pädagogen, drei (5 %) haben ein Masterstudium absolviert.

Unter der Kategorie „Sonstiges“ wurden als Qualifikation genannt: 1 x Lehrer, 1 x Tischlermeister, 1 x systemische Beraterin, 1 x Dipl.-Religionspädagoge (FH), 1 x Dipl.-Supervisor (FH), 1 x zertifizierter Schulsozialarbeiter (berufsbegleitende Weiterbildung der evangelischen Fachhochschule Hannover). Es wird somit ersichtlich, dass das Diplomstudium an einer Fachhochschule die momentan am weitesten verbreitete Qualifikation unter den befragten Schulsozialarbeitern darstellt. Die im Zuge der Bologna-Reform seit nunmehr 10 Jahren vergebenen Bachelor- und Master-Abschlüsse scheinen bisher keine wesentliche Rolle zu spielen. Gleiches gilt für das universitäre (Sozial)-Pädagogikstudium.

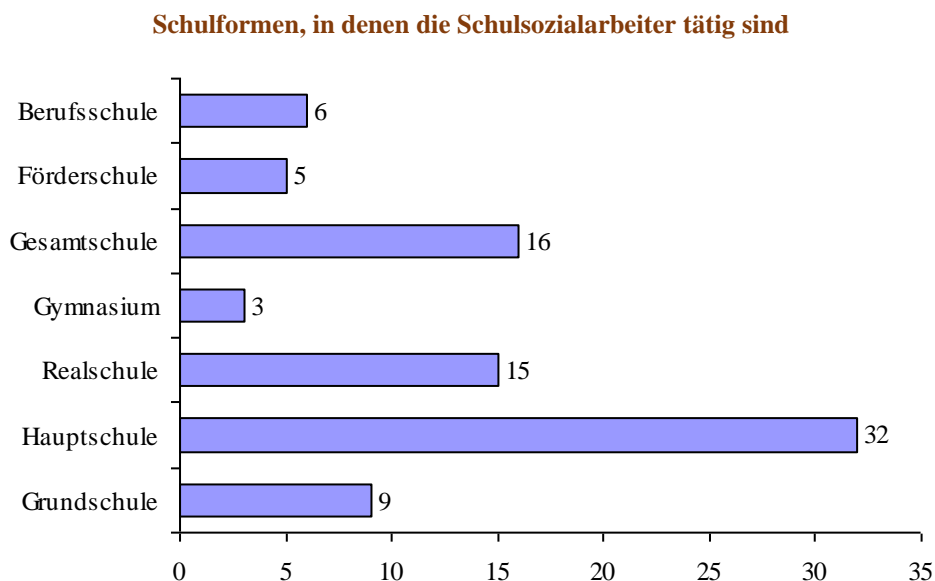
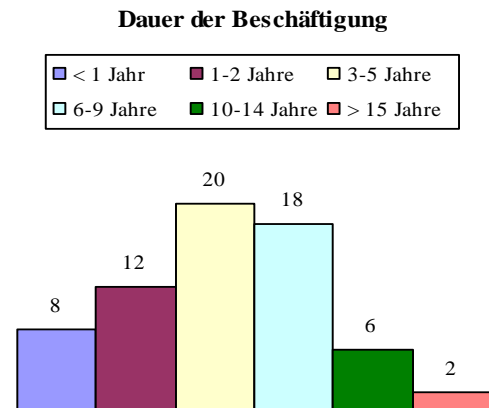
Alter der befragten Schulsozialarbeiter



Formalqualifikation der befragten Schulsozialarbeiter



Bzgl. der Tätigkeitsdauer ist festzuhalten, dass die meisten der 66 Befragten (n= 46; 70 %) seit mindestens 3 Jahren in der Schulsozialarbeit tätig sind. 20 Befragte (30 %) sind seit unter 2 Jahren tätig, zwei Befragte (3 %) seit über 15 Jahren. 7 der 9 Beschäftigten im Alter von 20 - 29 Jahren sind erst seit maximal 1-2 Jahren in der Schulsozialarbeit tätig, wohingegen die beiden Schulsozialarbeiter, die seit über 15 Jahren in diesem Feld tätig sind, in die Alterskohorte 50+ fallen. Bzgl. der Schulformen, an denen die befragten Pädagogen beschäftigt sind, zeigt sich eine Fokussierung auf Hauptschulen, an denen 32 der 66 Befragten (48%) tätig sind. Darauf folgen Gesamtschulen (n= 16; 24 %), Realschulen (n= 15; 23 %) und Grundschulen (n= 9; 14 %). Auch wenn die erhobenen Daten nicht repräsentativ sind, lässt die geringe Rückmeldung von Sozialarbeitern an Gymnasien und Förderschulen darauf schließen, dass Schulsozialarbeit an eben diesen Schulformen nicht so verbreitet ist wie insbesondere an Hauptschulen.<sup>17</sup>

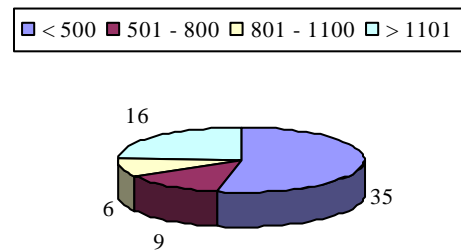


Die Tatsache, dass die Gesamtnennung der Schulformen (n= 86) die Anzahl der 66 Befragungsteilnehmer um 20 übersteigt, ist darauf zurückzuführen, dass 7 Schulsozialarbeiter mehr als eine Schulform angaben. Es ist mir leider nicht möglich, eindeutige Aussagen

<sup>17</sup> Zurückzuführen ist das möglicherweise auf das vom niedersächsischen Kultusministerium geförderte „Programm zur Stärkung der Hauptschule“ sowie auf das ab 2004 initiierte Folgeprogramm „Profilierung der Hauptschule“, welches unter anderem mit der - bisher nicht realisierten - Zielvorstellung erlassen wurde, an 500 Hauptschulen in Niedersachsen Schulsozialarbeit zu installieren (siehe dazu Hollenstein & Wahner-Liesecke 2004, S. 735).

darüber zu treffen, ob damit ein Arbeitsort (Schulzentrum) gemeint ist, an dem mehrere Schulformen vertreten sind (z. B. Haupt und Realschule), oder ob die Schulsozialarbeiter tatsächlich an mehreren Schulen tätig sind. Letzteres in Erwägung zu ziehen und konkret danach zu fragen wurde bei der Konzeption des Fragebogens meinerseits leider versäumt. 46 (70 %) der 66 befragten Schulsozialarbeiter gaben an, an einer Ganztagschule beschäftigt zu sein, 20 (30 %) nannten eine Anstellung an einer Halbtagschule. Bzgl. der Schulgröße bzw. der Anzahl an Schülern ist festzuhalten, dass der überwiegende Teil der befragten Schulsozialarbeiter (n= 35; 53 %) an einer Schule arbeitet, die von weniger als 501 Schülern besucht wird. 15 der Befragten (23 %) arbeiten an Schulen mittlerer Größe (501 - 1100 Schüler), 16 Sozialarbeiter (24 %) an großen Schulen (> 1101 Schüler).

**Anzahl der betreuten Schüler an der Schule**



#### 4.2.1. Bekanntheit des Wissensmanagements

So viel zu der Ausgangslage. Wie steht es aber konkret um den Bekanntheitsgrad des Wissensmanagements in der Schulsozialarbeit? Bevor dies anhand der Nennungen im Fragebogen dargelegt wird, möchte ich zunächst die Textkommentare auflisten, die ich von 12 (18 %) der 66 Rücksender zurückerhielt. Bei der Auflistung der nachfolgenden Kommentare handelt es sich *nicht* um eine punktuelle Auswahl bestimmter Kommentare, sondern um die Auflistung *aller* schriftlichen Kommentare, die ich zurückerhielt. Nicht berücksichtigt sind nur solche Kommentare, in denen „viel Erfolg“ oder „viel Spaß“ gewünscht wurde. Rechtschreib- und Grammatikfehler sind wie im Original belassen. Die Namen derjenigen, die Rückmeldungen gaben, wurden aus Datenschutzgründen durch XXX ersetzt.

Rücksender Nr. 4: *Hallo Herr Nixdorf, hier der Fragebogen zurück. Viel Erfolg beim Auswerten. Ich hoffe es hilft ihnen, auch wenn ich nicht alles ausfüllen konnte. Wissensmanagement hört sich interessant an. Bitte schicken sie mir die Ergebnisse der Untersuchung an XXX*

Rücksender Nr. 8: *Lieber Philipp, anbei Dein Fragebogen. Da ich noch nie etwas von "Wissensmangment" gehört habe, konnte ich einige Fragen nur begrenzt beantworten. Auffällig: Manches tut man anscheinend, ohne es zu wissen. (schlechtes Wissensmanagment?). An den Ergebnissen hätte ich natürlich Interesse. Viele Grüße XXX XXX*

Rücksender Nr. 11: *Hallo, ich habe den Fragebogen so gut es geht ausgefüllt. da ich aber noch nichts vom Wissensmanagement gehört habe, war es schwer, eigentlich nicht mög-*



*lich, es zu beurteilen. Ich finde auch, dass in der Schulsozialarbeit die Beziehungsarbeit vorrangig wichtig ist und ob ich da nun Wissen managen muss weiß ich nicht. Ich bin auch systemische Beraterin und das Wissen, dass ich in dieser Ausbildung aufgebaut habe ist eine Lebenshaltung, kann man die managen!? Also, du siehst viele Fragezeichen, aber trotzdem alles Gute für Deine Forschung! Gruß XXX XXX*

Rücksender Nr. 15: *Hallo, da ich noch nicht viel über Wissensmanagement weiß, waren einige Fragen für mich schwer zu beantworten. Grüße*

Rücksender Nr. 17: *Hallo Herr Nixdorf! Leider habe ich noch nie etwas über Wissensmanagement gehört und ihre Erläuterungen zum besseren Verständnis sind leider dürftig. Daher konnte ich Ihren Fragebogen zur zum Teil ausfüllen. Ihnen viel Erfolg, XXX XXX*

Rücksender Nr. 25: *Hallo herr Nixdorf, ich habe versucht den fragebogen auszufüllen. Leider habe ich keine Idee - maximal eine Ahnung - was wissensmanagement sein könnte. Aber vielleicht ist das ja auch schon eine Aussage. Ich bin neugierig geworden und freue mich, wenn ich von den Ergebnissen höre. Schöne grüße*

Rücksender Nr. 29: *Hallo Herr Philipp Nixdorf, hier der Fragebogen ausgefüllt zurück. Ich wünsche Ihnen viel Erfolg bei Ihrer Arbeit, möchte dazu aber doch etwas anmerken. Wissensmanagement kenne ich als einen aus der Betriebswirtschaft stammenden Begriff. Wir (Schulsozialarbeiter) merken zwar alle, dass immer mehr Druck gemacht wird und dass wir mit immer weniger Mitteln und Zeit immer mehr leisten sollen, aber zu denken, das ginge über solche Methoden (Wissensmanagement, Zeitmanagement, Qualitätsmanagement, Prozessmanagement u.a.) zu kompensieren, halte ich für kurzsichtig. Würden wir uns nämlich nicht die ganze bzw. die wenige Zeit die wir haben mit diesem Worthülsenmanagement beschäftigen müssten, hätten wir mehr Zeit für unsere eigentliche Arbeit. In diesem Sinne, mit freundlichen Grüßen XXX XXX. An Ihren Ergebnissen bin ich aber trotzdem interessiert.*

Rücksender Nr. 30: *Hallo Philipp, anbei den Fragebogen zurück. Wenn man allerdings nichts oder wenig über Wissensmanagement weiß, ist er nicht adäquat zu bearbeiten. Ich kenne es mehr von einem Bekannten, der in seinem Betrieb als "Wissensmanager" fungiert. In unserem Bereich, bzw. überhaupt im Bereich Schule ist das wohl noch nicht als solches benannt, auch wenn das eine oder andere da in dieser Richtung passiert. Viel Erfolg und fröhliche Weihnachten wünscht XXX XXX*

Rücksender Nr. 31: *Hallo Philipp, hier dein Fragebogen zurück. Wie ich dir schon gesagt habe konnte ich da nicht viel hilfreiches beitragen zu deiner Untersuchung. Wir haben ein*

*gutes Arbeitskonzept, aber als Wissensmanagement würde ich das nicht bezeichnen. Bis dann, XXX*

Rücksender Nr. 40: *Hallo Herr Nixdorf, ein sehr interessanter Fragebogen. Ich habe Interesse an der Auswertung. Schöne Weihnachten. XXX XXX*

Rücksender Nr. 52: *Hier der Fragebogen zurück. Bin auf die Ergebnisse gespannt, denn ich stehe Wissensmanagement sehr skeptisch gegenüber weil ich es eigentlich nur für ein Instrument halte, das dazu beiträgt ein ökonomisch-versachlichtes Verständnis, halt ein management in die Soziale Arbeit zu bringen. Ich glaube nicht dass das gut ist und ich glaube nicht dass das funktioniert.*

Rücksender Nr. 53: *Hallo Herr Nixdorf. Der Fragebogen ist schwer auszufüllen wenn man nicht weiß, was Wissensmanagement ist. Habs trotzdem versucht. Viel Erfolg.*

Rücksender Nr. 59: *Hi Philipp, wusste gar nicht, dass du immer noch (schon wieder?) studierst. Hier der fragebogen zurück. Wissensmanagement war mit bisher nicht bekannt. An den ergebnissen bin ich aber interessiert. Gruß XXX :-)*

Rücksender Nr. 60: *Hallo, ich bin an den Untersuchungsergebnissen interessiert. Kenne Wissensmanagement bisher nur aus meinem (abgebrochenen) BWL-Studium. Ob das in der Schulsozialarbeit sinnvoll ist...hab da meine Zweifel. Aber dennoch viel erfolg, Gruß XXX*

Auf Basis dieser Rückmeldungen lassen sich bereits drei Hypothesen aufstellen, die durch die tatsächlichen Angaben im Fragebogen allerdings nur teilweise bestätigt werden: 1) Wissensmanagement ist vielen der befragten Schulsozialarbeiter nicht bekannt. 2) Dem Wissensmanagement wird unschlüssig bis skeptisch gegenüber gestanden. 3) Der Fragebogen weist konzeptionelle Mängel auf, da er ohne Vorkenntnisse/Erläuterungen kaum vollständig auszufüllen ist. Auf die Frage, ob Sie schon einmal von Wissensmanagement gehört haben, antworteten 41 Befragungsteilnehmer (62 %) mit nein. 25 Teilnehmer (38 %) bejahten dies. Auf die Frage: „Wenn ja, wissen Sie ja, auch, was darunter *verstanden* wird?“, antworteten 20 Befragte mit ja, 36 verneinten es. Da lediglich 25 Personen zuvor bereits von Wissensmanagement gehört hatten, es insgesamt aber 56 Antworten auf die Frage nach dem Verständ-

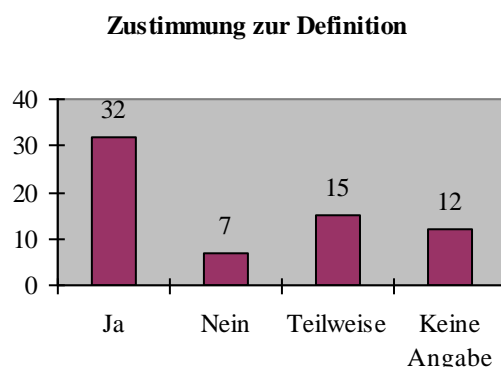
	Ja		Nein	
	abs.	in %	abs.	in %
Haben Sie schon einmal von Wissensmanagement gehört?	25	38	41	62
Wenn ja, wissen Sie auch, was darunter verstanden wird?	20	/	36	/

nis von Wissensmanagement gab, ist anzunehmen, dass viele Befragungsteilnehmer die Eingangsworte »wenn ja« nicht beachtet haben, da es ansonsten absolut nicht mehr als 25 Nennungen hätte geben dürfen. Hier zeigt sich daher eine Unstimmigkeit, die allerdings nicht weiter ins Gewicht fällt, da logischerweise gefolgert werden kann, dass diejenigen 41 Befragungsteilnehmer, die noch nie von Wissensmanagement *gehört* haben, auch nicht wissen können, was darunter *verstanden* wird.

Aufgrund der geringen Zahl der Befragten kann keine verlässliche Aussage über den Zusammenhang von Ausbildung und Wissensmanagement-Kenntnissen getätigt werden, es ist aber festzustellen, dass vier der fünf Schulsozialarbeiter, die ein wissenschaftliches Studium abgeschlossen haben (Masterabschluss oder Universitätsdiplom) von Wissensmanagement gehört haben und auch wissen, was darunter verstanden wird. Es kann daher vermutet werden, dass Wissensmanagement eher in wissenschaftlichen Studiengängen thematisiert wird, wohingegen dies beim anwendungsorientierten Diplomstudium an Fachhochschulen nicht unbedingt der Fall ist.<sup>18</sup> Um auch von jenen Befragungsteilnehmern Informationen erhalten zu können, die bisher nicht von Wissensmanagement gehört haben, wurde im Fragebogen die folgende Definition von Wissensmanagement genannt und mit der Frage versehen, ob die Teilnehmer dieser Definition zustimmen: *„Wissensmanagement meint das Aufeinanderabstimmen verschiedener Praktiken, die darauf zielen, das vorhandene Wissen in Organisationen zu identifizieren, zu speichern, weiterzugeben und wenn nötig neues Wissen zu schaffen und altes zu verwerfen. Wissensmanagement ermöglicht somit einen effektiveren und effizienteren Umgang mit der Ressource Wissen.“*

32 (48 %) der 66 Schulsozialarbeiter stimmten der Definition zu, 15 (23 %) stimmten teilweise zu und 7 (11 %) stimmten nicht zu. 12 Personen (18 %) gaben auf die Frage keine Antwort. In 5 Fällen wurde dies damit begründet, dass die Richtigkeit der Definition aufgrund fehlender Kenntnisse über Wissensmanagement nicht beurteilt werden könne. In den restlichen 7 Fällen wurde die Enthaltung

nicht begründet. Bei teilweiser Zustimmung oder Nicht-Zustimmung wurde nach den Gründen bzw. nach einer Alternativdefinition gefragt: *„Wenn Sie der Definition nicht- oder nur teilweise zugestimmt haben, wie würden Sie Wissensmanagement dann definie-*



<sup>18</sup> Auch in diesem Punkt ist meinerseits leider versäumt worden, im Fragebogen konkret danach zu fragen, ob Wissensmanagement in irgendeiner Form im Studium bzw. in der Ausbildung thematisiert wurde.

ren?“ Darauf erhielt ich die folgenden 11 Anmerkungen und Ergänzungen zur genannten Definition (Rechtschreib- und Grammatikfehler sind wie im Original belassen):

1) *Um welches Wissen geht es? Das der Schülerinnen und Schüler oder um die interne Struktur innerhalb der Schule, oder um die Umsetzung von Erlassen der Landesschulbehörde, oder um das theoretische Fachwissen meinerseits? Da ich von Wissensmanagement noch nie etwas gehört haben, wäre bei der vorangegangene Fragestellung einer konkreter Beschreibung notwendig!*

2) *Wissensmanagement meint nicht nur das Aufeinanderabstimmen von Praktiken, sondern auch das Schaffen einer wissensbasierten offenen Schulkultur. Außerdem muss auch die informelle Kommunikation mit in die Definition.*

3) *WM ist für mich nichts weiter als ein hochtrabendes, bedeutungsloses Wort das suggeriert, dass man Wissen verwalten kann. Aber das stimmt nicht. Nur durch die Nutzung von Praktiken und Instrumenten kann ich kein Wissen erzeugen, das geht, wenn ich Bücher lese und mit anderen Menschen rede. Aber Gespräche kann man nicht managen.*

4) *Gute Frage. Ich höre durch diesen Fragebogen zum ersten Mal dieses Wort und habe keine Ahnung, ob das Wort noch mehr als das oben genannte beinhalten könnte. Deshalb kann ich auch den Nutzen nicht einschätzen (letzte Frage). Sorry! Vielleicht wäre es sinnig, die Befragten erstmal zu informieren, worum es geht - aber vielleicht sind andere ja schon mehr mit dem Wort und der Bedeutung in Berührung gekommen...*

5) *Altes Wissen kann erweitert und verändert werden. Jedoch sollte es nicht verworfen werden, da es mit Erfahrungen aus Arbeits- und Lebensalltag verknüpft ist und diese Erfahrungen, positive sowie negative, die Haltung und Arbeitsweise von professionellen Fachleuten in der Sozialen Arbeit beeinflusst*

6) *Die Gesamtheit organisationaler Strategien zur Schaffung einer "intelligenten Organisation“*

7) *Um diese Frage beantworten zu können, müsste ich mich wissenschaftlich interdisziplinär dem Begriff Wissensmanagement nähern, alle divergierenden Forschungsmeinungen eruieren, um dann abschließend beurteilen zu können, welcher Definition ich zustimme.*

8) *Ich finde, dass Wissen aus Erfahrung mit in die Definition gehört, aber das ist auch sehr individuell erlebt*

9) *Ich stimme dem Satz zu, denke aber man kann Wissen nicht in Institutionen "verwalten". Wissensmanagement ist ein eher subjektiver Prozess der Reflexion von eigenen vorhandenen und neu angeeigneten Wissen, der eher unbewusst abläuft. Daher ist er schwer als "Management" zu bezeichnen, Auf der Handlungsebene kann Wissen in einem Managementähnlichen Prozess zusammengetragen werden und in der gemeinsamen Reflexion für die jeweilige Organisation neu bestimmt werden, ähnlich wie in Ihrer Definition.*

10) *Def. wie s.o. aber: ...und altes zu verwerfen ändern in: ...und altes neu zu bewerten oder: ...und altes zu erneuern / neu zu bewerten.*

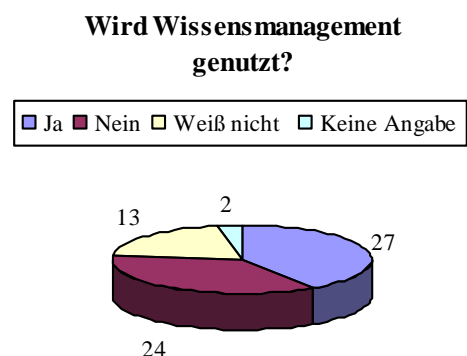
11) *Die Definition muss erweitert werden um die Personen, die das Wissen teilen sollen. Wissen von wem und für wen? Wer geht mit Wissen um?*

Mit Ausnahme einer totalen Ablehnung des Wissensmanagements (Antwort Nr. 3) zeigt sich, dass diejenigen, die ihre (teilweise) Ablehnung der Definition begründet haben, dies deshalb tun, weil sie die Definition als erweiterungsbedürftig ansehen um die Punkte:

- Konkretisierung des Wissens (Wissen von wem für wen?)
- Nutzung informeller Kommunikation
- Nutzung von Erfahrungswissen
- Verknüpfung unterschiedlicher Wissensgebiete
- Notwendigkeit der Bewertung und Neubewertung von Wissen
- Differenzierung von Theoriewissen und Handlungswissen
- Nennung des Ziels von Wissensmanagement: Die Schaffung einer „intelligenten“ Organisation

#### 4.2.2. Anwendung des Wissensmanagements

Wie nebenstehend visualisiert, zeigt sich bezüglich der Frage nach der Anwendung von Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit ein recht ausgeglichenes Bild. 27 (41 %) der 66 befragten Personen praktizieren eine Art Wissensmanagement, 24 (36 %) tun dies nicht. Erstaunlich ist, dass immerhin 13 Schulsozialarbeiter (20 %) nicht wissen, ob sie Wissensmanagement praktizieren. 2 Personen (3 %) machten keine Angaben. Vermutlich hätte die Unklarheit durch eine umfangreiche Definition von Wissensmanagement sowie



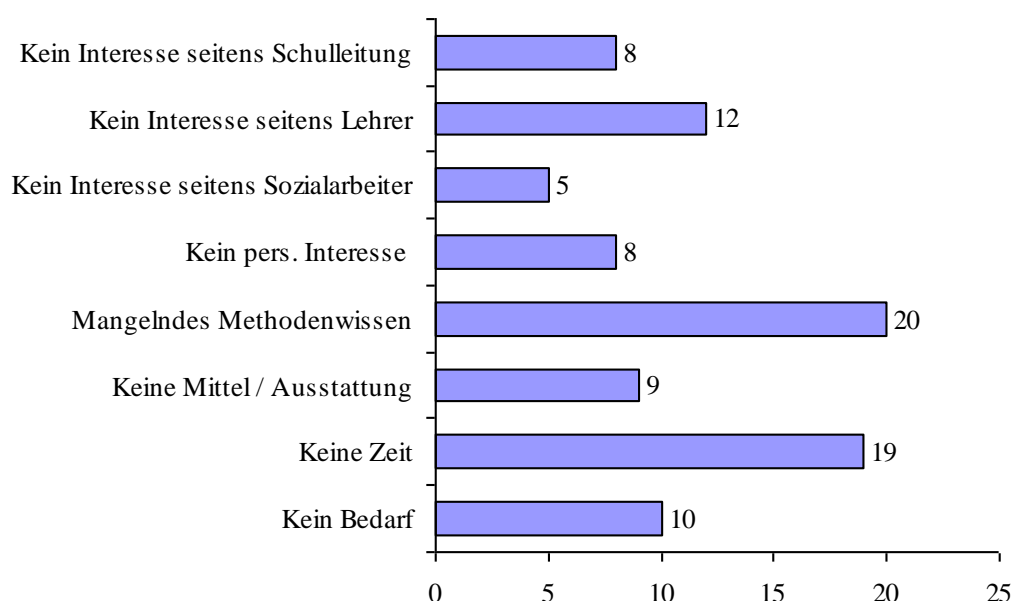
durch eine Erläuterung der im Fragebogen genannten Wissensmanagement-Instrumente (etwa im Form eines Glossars) verringert werden können. Dies hätte den Umfang des Fragebogens aber wiederum erhöht und wäre eventuell mit einer Verringerung der Rückmeldungen einhergegangen. Interessant ist, dass ein negativer Zusammenhang zu bestehen scheint zwischen der Schulgröße bzw. der zu betreuenden Schülerzahl und der Nutzung von Wissensmanagement. Von den 35 Schulsozialarbeitern, die an einer kleinen Schule arbeiten (< 500 Schüler) gaben 17 (49 %) an, Wissensmanagement zu nutzen. Von den 16 Schulsozialarbeitern an großen Schulen (> 1101 Schüler) betreiben nur 4 (25 %) eine Form des Wissensmanagements. (Aufgrund des geringen Aussagewertes sind die Prozentangaben bei Gesamtnennungen < 10 in der folgenden Darstellung nicht aufgelistet)

#### Nutzung von Wissensmanagement unter Berücksichtigung der Schulgröße

Wird Wissensmanagement genutzt?															
Schüler: < 500 (n= 35)				Schüler: 501 - 800 (n= 9)				Schüler: 801 - 1100 (n= 6)				Schüler: > 1101 (n= 16)			
Ja		Nein		Ja		Nein		Ja		Nein		Ja		Nein	
abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
17	49 %	10	29 %	4		3		2		4		4	25 %	7	44 %

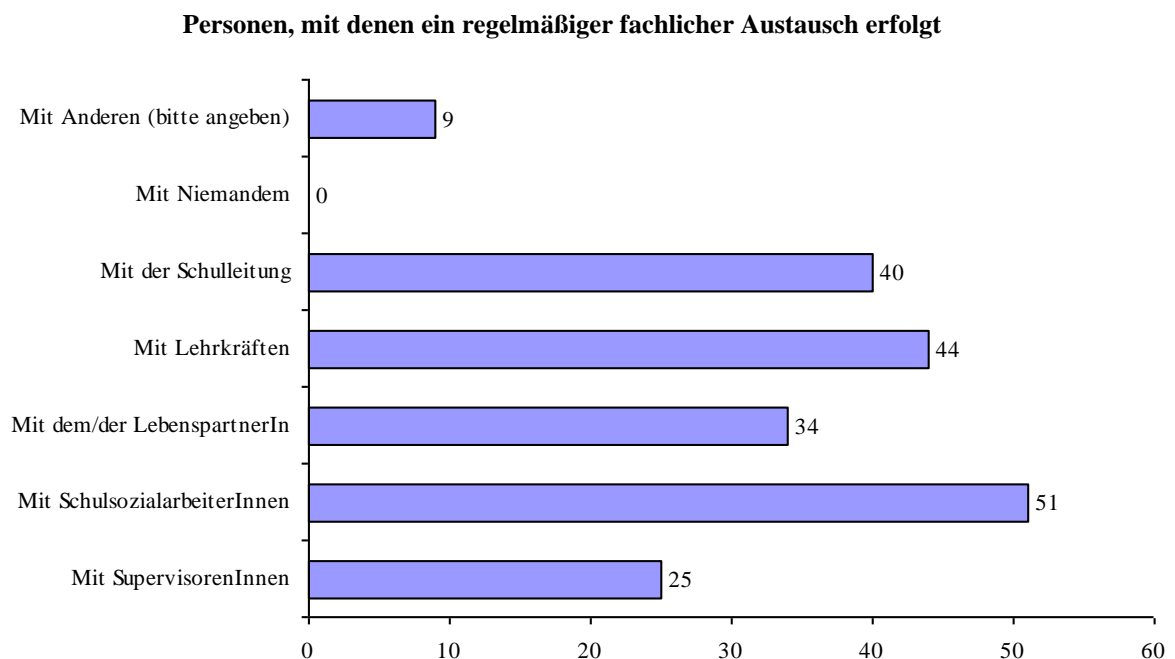
Die insgesamt 37 Schulsozialarbeiter, die angaben, kein Wissensmanagement zu praktizieren oder nicht zu wissen, ob es praktiziert wird, nannten die folgenden - vorgegebenen - Gründe (wobei Mehrfachnennungen möglich waren), warum Sie glauben, dass an ihrer Schule im Bereich Schulsozialarbeit kein Wissensmanagement praktiziert wird:

#### Gründe für die Nicht-Nutzung von Wissensmanagement





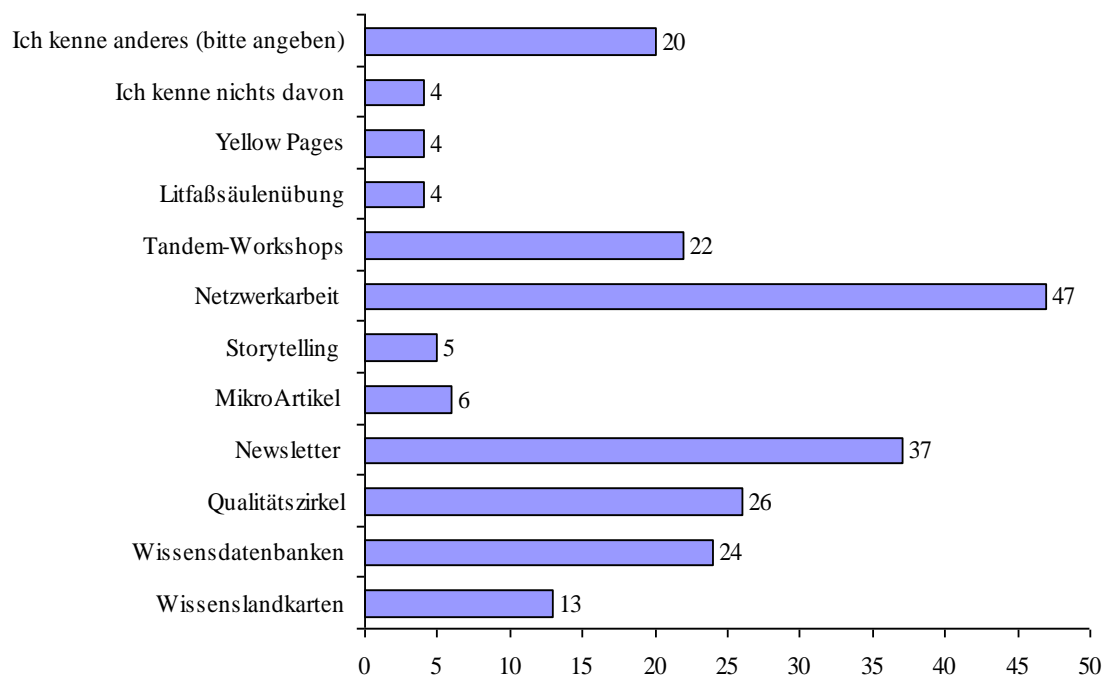
Es wurde die Möglichkeit gegeben, noch andere - nicht vorgegebene - Gründe aufzuführen, wovon jedoch kein Gebrauch gemacht wurde. Es zeigt sich somit, dass mangelndes Methodenwissen und Zeitmangel quantitativ die Hauptgründe sind, kein Wissensmanagement zu praktizieren. Am wenigsten prävalent ist die Begründung, seitens anderer Schulsozialarbeiter bestünde kein Interesse, gefolgt von der Angabe, persönlich sei kein Interesse vorhanden. Wie bereits mehrfach erwähnt ist Kommunikation die wichtigste Grundvoraussetzung eines jeden Wissensmanagements. Es lag somit nahe, die Schulsozialarbeiter nach ihren Kommunikationspartnern zu fragen. Auf die Frage: „Mit welcher bzw. welchen Personengruppe(n) tauschen Sie sich regelmäßig über fachliche/arbeitsrelevante Dinge aus? (Mehrfachnennungen sind möglich)“ erhielt ich folgende, vorgegebene Antworten von 66 Personen:



Der rege Austausch mit anderen Schulsozialarbeitern, den 51 (77 %) der Befragten angaben, ist nicht weiter verwunderlich, zumal es - wie unter Punkt 3.2.4 dargelegt - zum sozialpädagogischen Selbstverständnis gehört, oft in Arbeitskreisen, Vernetzungsgruppen und Teambesprechungen zu kommunizieren. Interessant ist allerdings die hohe Angabe bzgl. des Austausches mit Lehrkräften und mit der Schulleitung. Unter Berücksichtigung der wissenschaftlichen Literatur zum Thema Kommunikation von Jugendhilfe und Schule, in der - wie bereits erwähnt - Kommunikationsdefizite und Kommunikationsbarrieren diagnostiziert werden, hätte ich hier eine geringere Nennung erwartet. Immerhin gaben 44 Schulsozialarbeiter (67 %) an, sich regelmäßig mit Lehrkräften über fachliche/arbeitsrelevante Dinge auszutauschen. Und auch der regelmäßige Austausch mit der Schulleitung scheint für 40 Schulsozialarbeiter (61 %) Realität zu sein. Auch scheint es vielfach so zu sein, dass eine professionelle fachliche Begleitung durch Supervisoren, deren Fehlen in der

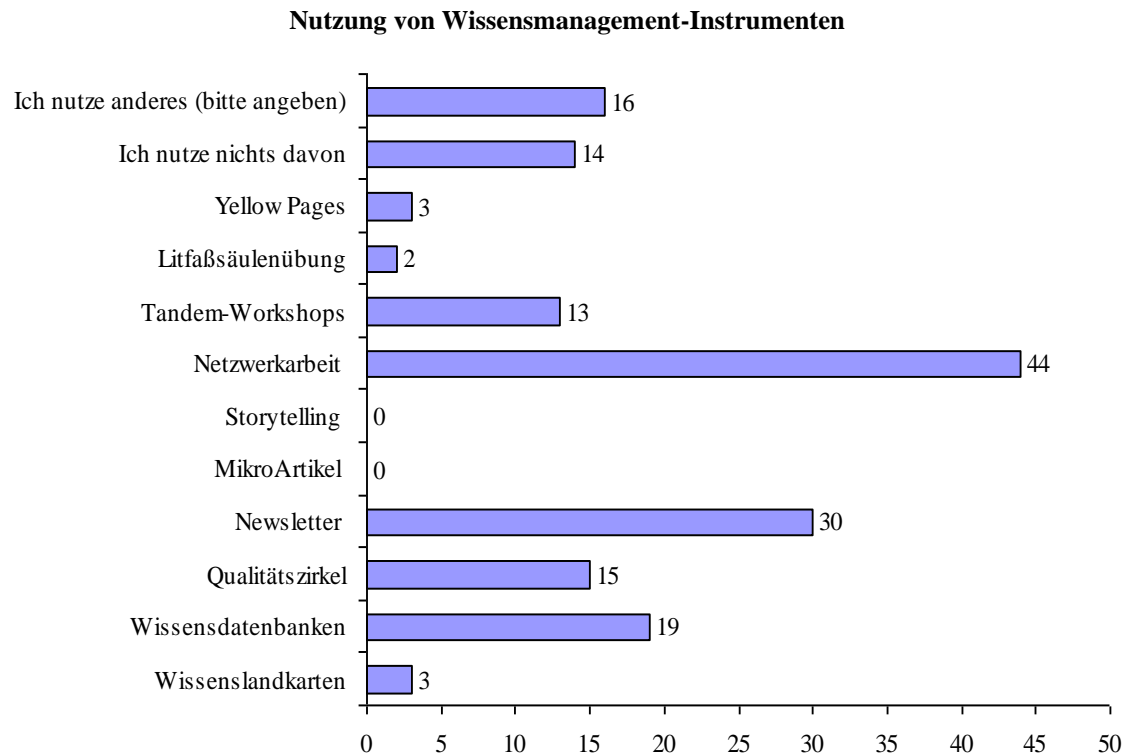
wissenschaftlichen Literatur oft beklagt wird, für immerhin 25 Schulsozialarbeiter (38 %) regelmäßig erfolgt. Die anderen Personen, mit denen ein regelmäßiger Austausch erfolgt, und die in 9 Fällen genannt wurden, sind Behörden wie Polizei & Jugendamt (n= 2), Personalverantwortliche in Firmen (n= 2), Wissenschaftler (n= 1), Bekannte & Freunde (n= 1), andere Familienmitglieder (n= 1), die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (n= 1) sowie Schulpsychologen (n= 1). Es scheint somit, dass die Grundvoraussetzung für die Implementierung von Wissensmanagement, die hinreichende Kommunikation, in über 65 % der Fälle an den Schulen der Antwortgeber vorherrscht. Welche Wissensmanagement-Instrumente kommen in der Schulsozialarbeit nun aber konkret zur Anwendung? Dies wollte ich auf Basis dreier Fragen herausfinden, um deren Beantwortung die Befragungsteilnehmer gebeten wurden. Den Schulsozialarbeitern wurden im Fragebogen 10 Wissensmanagement-Instrumente genannt, ferner wurden Sie darum gebeten, noch weitere, ihnen bekannte bzw. von ihnen genutzte Instrumente aufzulisten. Die Frage „Welche der nebenstehenden Wissensmanagement-Instrumente *kennen* Sie? (Mehrfachnennungen sind möglich)“ beantworteten 63 Personen, die wie folgt antworteten:

**Bekanntheit von Wissensmanagement-Instrumenten**



Es wird ersichtlich, dass Netzwerkarbeit, Newsletter, Qualitätszirkel, Wissensdatenbanken und Tandem-Workshops die bekanntesten Instrumente darstellen. Unter „Ich kenne anderes“ wurden zudem genannt: Fachzeitschriften/Fachliteratur (n= 4), Fortbildungen (n= 3), Wissenswerkstatt (n= 3), Konzeptentwicklung (n= 3), informelle Kommunikation (n= 2), Benchmarking (n= 2), Triadengespräch (n= 1), Barcamp (n= 1), Ontologien (n=1). Doch sagt der Bekanntheitsgrad solcher Instrumente nichts aus über deren tatsächliche Nutzung.

Die Folgefrage lautete daher: „Welche der nebenstehenden Wissensmanagement-Instrumente *nutzen* Sie in der Schulsozialarbeit bzw. haben Sie genutzt? (Mehrfachnennungen sind möglich).“ 60 Personen antworten wie folgte:



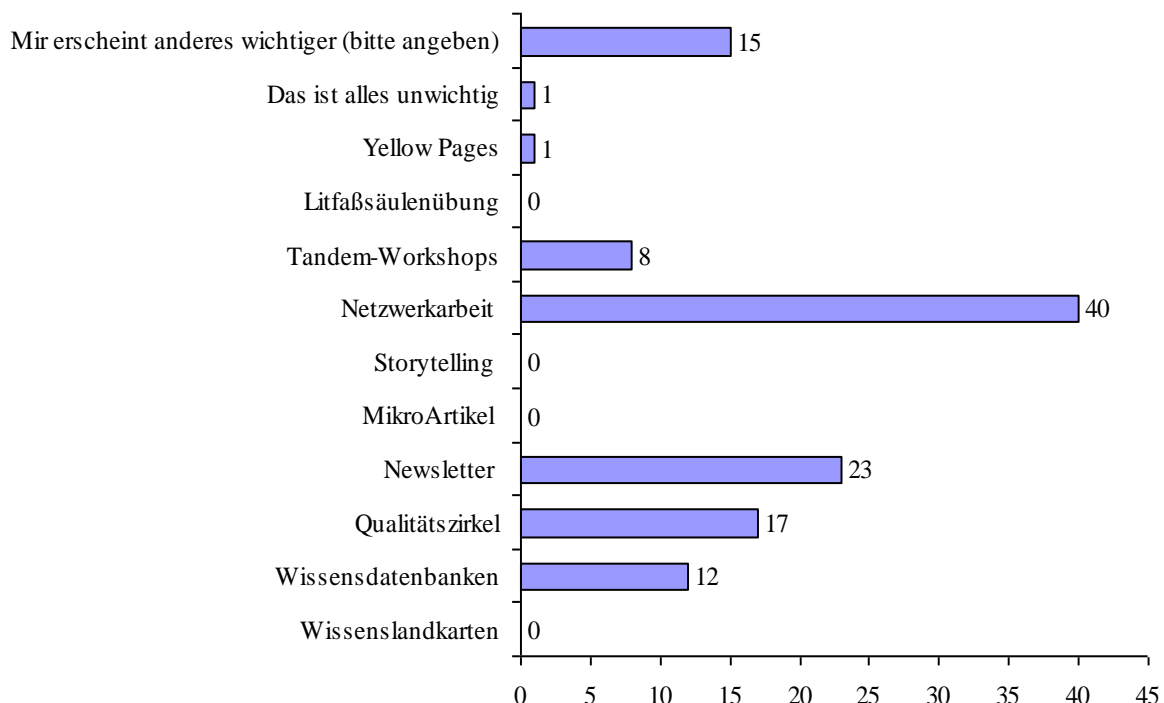
Es zeigt sich, dass die Netzwerkarbeit, d. h. der formalisierte und auch der informelle Austausch mit eng verbundenen wie auch mit nur lose gekoppelten Personen, das mit Abstand am häufigsten genutzte „Instrument“ darstellt. 44 der 60 Antwortgeber (73 %) sind in ihrer professionellen Rolle mit anderen Personen vernetzt und nutzen diese Vernetzung für ihre Arbeit. Das zweite bedeutsame Instrument stellen Newsletter da, die immerhin noch von 30 Schulsozialarbeitern (50 %) regelmäßig genutzt werden, wobei aus der Fragestellung leider nicht ersichtlich wird, ob die Antwortgeber selbst solche Newsletter schreiben (z. B. für andere Personen an ihrer Schule), oder aber ob sie selbst „nur“ Nutzer solcher Newsletter sind, welche etwa von der LAG-Schulsozialarbeit verschickt werden. Auch Wissensdatenbanken spielen für immerhin 32 % der Antwortgeber noch eine Rolle in ihrer Arbeit. Unter „Ich nutze anderes“ wurden genannt: Informelle Gespräche (n= 7), Nutzung von Fachzeitschriften/Fachliteratur (n= 4), Fortbildungen (n= 2), Wissenswerkstatt (n= 1), Regelmäßige Konzeptentwicklung & Konzeptüberprüfung (n= 1) sowie die regelmäßige Evaluation der Arbeit (n= 1). Besonders auffällig sind zwei Dinge:

1) *Informelle Gespräche* wurden bei der Frage danach, was »genutzt« wird, von immerhin sieben Personen genannt. Nur zwei Mal wurden *informelle Gespräche* aber bei der vorherigen Frage nach der »Kenntnis« von Wissensmanagement-Instrumenten erwähnt. Dies

lässt vermuten, dass die 5 Antwortgeber (von 7), die informelle Gespräche als wichtig für das Wissensmanagement erachten, sich nicht bewusst sind, dass informelle Kommunikation zu den „anerkannten“ bzw. bekannten Wissensmanagement-Instrumenten zählt. Da die informelle Kommunikation (etwa im Freizeitbereich) ein Kernbestandteil jeder Schulsozialarbeit ist, trifft dies ebenso auf all jene Antwortgeber zu, die unter „Ich nutze anderes“ gar nichts genannt haben.<sup>19</sup>

2) Die Instrumente MikroArtikel und Storytelling werden in keinem einzigen Fall genutzt. Dies ist insofern interessant, als dass in der Literatur zum Wissensmanagement oft darauf verwiesen wird, dass Informationen gerade dann am effektivsten transferiert werden und dass dann daraus am ehesten Wissen generiert werden kann, wenn das Wissen in Form von Geschichten gespeichert ist. Da Netzwerke, Newsletter und Wissensdatenbanken aber eher technische und organisatorische Instrumente sind, stellt sich die Frage, wie und in welcher Form sich die Schulsozialarbeiter dann über personales und organisationales Wissen austauschen. Diese Frage kann ich leider nicht beantworten, zumal auch die Frage danach, welche Wissensmanagement-Instrumente den Befragungsteilnehmern in der Schulsozialarbeit *am wichtigsten* erscheinen, keine klare Antwort darauf liefert, wie nachfolgend auf der Basis der Antworten von 60 Befragten dargestellt ist:

**Einschätzung dessen, welche Wissensmanagement-Instrumente am wichtigsten sind**



<sup>19</sup> Möglich ist allerdings auch, dass informelle Kommunikation durchaus genutzt wird, dass diese aber deshalb kaum genannt wurde, weil sie nicht als vorgegebenes Item in der Liste der Instrumente auftaucht und weil sie ohnehin selbstverständlicher Teil der Berufsidentität - und damit nicht erwähnenswert - ist.

Die Auflistung macht deutlich, dass Netzwerkarbeit nicht nur das unter den befragten Sozialarbeitern verbreitetste, sondern auch das von 67 % als *am wichtigsten* eingeschätzte Instrument des Wissensmanagements darstellt. Auch Newsletter werden von immerhin noch 38 % der Antwortgeber als *am wichtigsten* eingestuft. Interessant ist, dass bei der Einschätzung der Wichtigkeit an dritter Stelle Qualitätszirkel folgen, die 28 % der Befragten als *am wichtigsten* erachten, wohingegen an dritter Stelle bei der Frage nach der »Nutzung« von Instrumenten Wissensdatenbanken genannt wurden. Daraus folgt, dass Qualitätszirkel zwar von 28 % als wichtig angesehen werden, sie aber nur von 25 % der Befragten genutzt werden. An nicht vorgegebenen Items wurden genannt: Informelle Kommunikation (n= 3), Elternabende (n= 3), aktives Zuhören (n= 2), Fortbildungen (n= 2), personenzentrierte Gesprächsführung (n= 2), gemeinsame Konzeptentwicklung (n= 2) sowie Transparenzmachung der eigenen Arbeit (n= 1).

### 4.2.3. Nutzen des Wissensmanagements

Um herauszufinden, ob die befragten Schulsozialarbeiter das Wissensmanagement als hilfreich bei der Lösung bestimmter Probleme erachten, wurde ein Problemerkatalog vorgegeben und um die Beantwortung folgender Fragen gebeten: 1) „Welche der nebenstehenden Faktoren würden Sie als existierende Problemfelder in der Schulsozialarbeit bezeichnen? (Mehrfachnennungen sind möglich)“ 2) „Glauben Sie, dass Wissensmanagement einen Beitrag leisten kann, mit den gerade genannten Problemen besser umzugehen?“ 3) „Was glauben Sie, auf welche Problemfelder Wissensmanagement positiv wirken kann bzw. wo Wissensmanagement helfen kann, um damit besser umzugehen? (Mehrfachnennungen sind möglich)“. Insgesamt antworteten auf die Frage Nr. 1 60 Personen wie folgt:

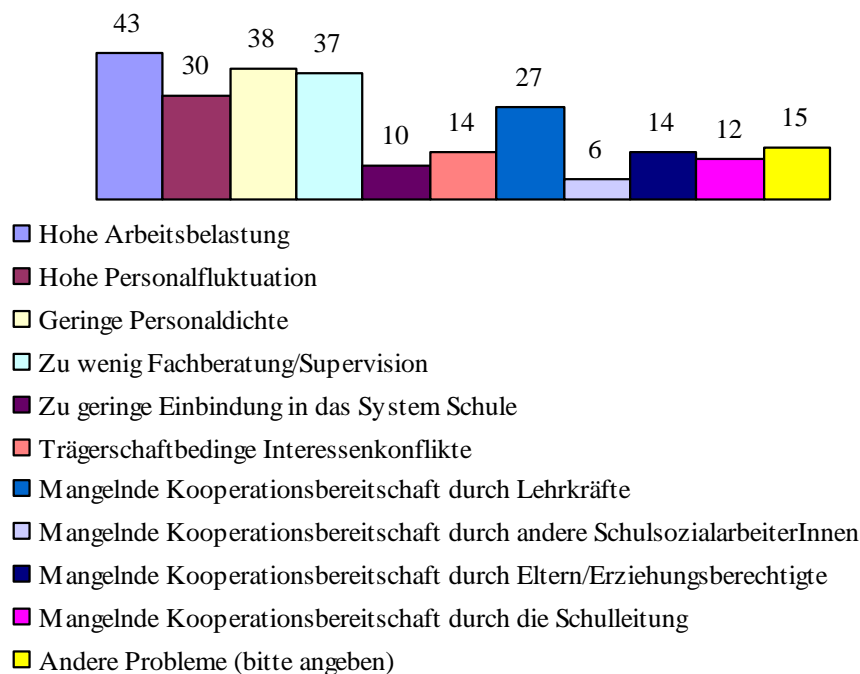
#### *Problemfelder in der Schulsozialarbeit?*

Hohe Arbeitsbelastung?  
 Hohe Personalfuktuation?  
 Geringe Personaldichte?  
 Zu wenig Fachberatung / Supervision?  
 Zu geringe Einbindung in das System Schule?  
 Trägerschaftbedingte Interessenkonflikte?  
 Mangelnde Kooperationsbereitschaft  
 - durch Lehrkräfte?  
 - durch andere SchulsozialarbeiterInnen?  
 - durch Eltern / Erziehungsberechtigte?  
 - durch die Schulleitung?  
 Andere Probleme (bitte auflisten)?

43 (72 %) der 60 Antwortgeber nannten hohe Arbeitsbelastung als Problem, 38 (63 %) nannten die geringe Personaldichte, gefolgt von 37 Personen (62 %), die zu wenig Fachberatung/Supervision angaben. Eine hohe Personalfuktuation nannten 30 Schulsozialarbeiter (50 %) als existierendes Problem, gefolgt von mangelnder Kooperationsbereitschaft durch die Lehrkräfte, welche 27 Personen (45 %) angaben. Interessant ist dieser Wert, wenn man ihn in Bezug setzt zu vorherigen Angaben der Kommunikationspartner, mit denen ein regelmäßiger fachlicher Austausch vollzogen wird. Wie erwähnt gaben von 66 Befragten 44 (67 %) an, sich regelmäßig mit Lehrkräften auszutauschen.

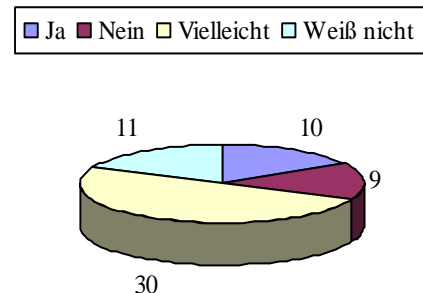
Doch wie sich anhand der 27 Personen zeigt, die eine mangelnde Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte beklagen, kann von der *Kommunikationshäufigkeit* allein nicht auf eine *Kooperationsbereitschaft* geschlossen werden. Als nicht unerhebliche Problemfelder betrachtet werden von 14 Sozialarbeitern (23 %) ferner die mangelnde Kooperation mit Eltern und Erziehungsberechtigten sowie von 12 (20 %) die mangelnde Kooperation mit der Schulleitung. Als andere Problemfelder genannt wurden: Zu wenige unbefristete Vollzeitstellen (n= 4), zu geringe Vergütung (n= 3), Stress durch Beschäftigung an mehreren Schulen (n= 2), Perspektivlosigkeit vieler Jugendlicher (n= 2), schlechte Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen (n= 2), Abschottung/Lagerbildung (n= 1), Unkenntnis der Lehrer über das Wirken der Schulsozialarbeiter (n= 1).

### Problemfelder in der Schulsozialarbeit



Auf die Frage, ob Wissensmanagement einen Beitrag leisten kann, mit den genannten Problemen besser umzugehen, antworteten insgesamt 60 Personen. Im Antwortverhalten zeigt sich die eingangs erwähnte Skepsis vieler Befragungsteilnehmer, die bereits in den Kommentaren zur Rücksendung des Fragebogens zum Ausdruck kam. Nur 10 Befragte (17 %) bejahen, dass Wissensmanagement einen Beitrag leisten kann, mit den genannten Problemen besser umzugehen. Allerdings sind es

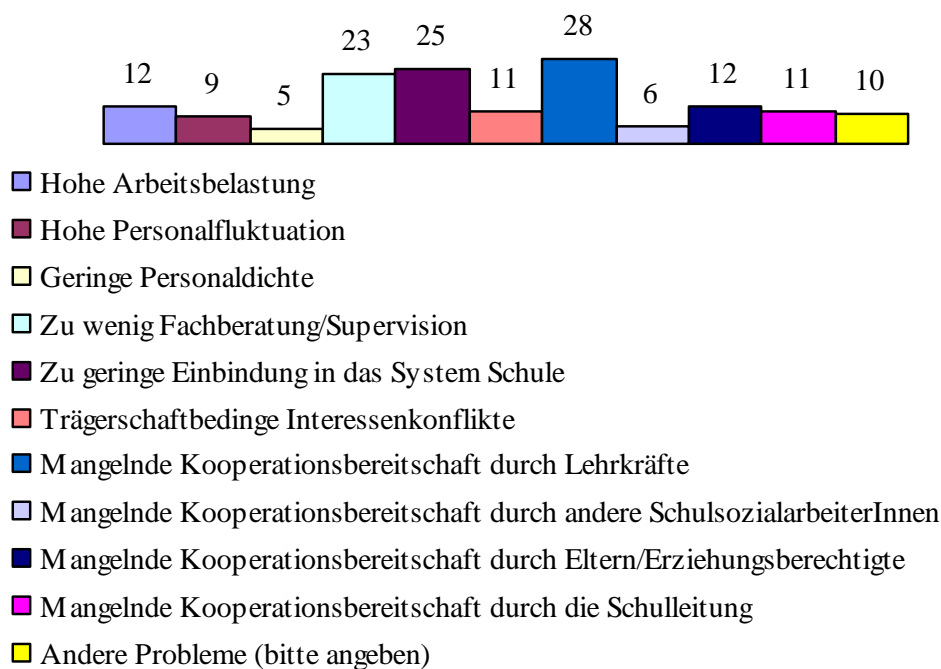
### Kann Wissensmanagement einen Problemlösungsbeitrag leisten?





auch nur 9 Personen (15 %), die ausdrücklich verneinen, dass Wissensmanagement einen Problemlösungsbeitrag leisten könne. Der mit 30 Personen überwiegende Teil (50 %) gibt an, dass Wissensmanagement vielleicht einen solchen Beitrag leisten kann. 11 Personen (18 %) wissen es schlicht nicht, wobei 9 dieser 11 Personen zur Gruppe derer gehören, die noch nie von Wissensmanagement gehört haben.<sup>20</sup> Es ist somit zu konstatieren, dass ein Großteil der Befragungsteilnehmer (41 von 60 Personen; = 68 %) sich bezüglich der Nützlichkeit des Wissensmanagements im Hinblick auf die Lösung der genannten Probleme unsicher ist. Auf die nachfolgende Frage, bei welchen Problemen sie meinen, dass Wissensmanagement einen Beitrag leisten kann, damit besser umzugehen, äußerten sich insgesamt nur noch 51 Befragte (durch Mehrfachnennungen) wie folgt:

**Bei welchen Problemfeldern kann Wissensmanagement helfen, damit besser umzugehen?**



Es zeigt sich, dass 28 (55 %) der 51 Antwortgeber primär in der mangelnden Kooperationsbereitschaft durch Lehrkräfte ein Problemfeld sehen, welches durch Wissensmanagement eventuell effizienter bearbeitet werden könnte. Mit 25 Nennungen (49 %) bzw. 23 Nennungen (45 %) ebenfalls noch recht hoch fällt die Erwähnung der zu geringen Einbindung in das System Schule bzw. die zu geringe Fachberatung/Supervision aus, auf die Wissensmanagement positiv wirken könnte. Als am wenigsten relevant schätzen die

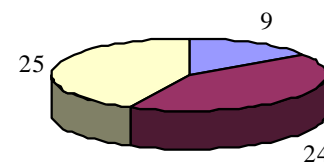
<sup>20</sup> Im Nachhinein ist zu konstatieren, dass die Differenzierung der Items »Vielleicht« und »Weiß nicht« sehr unglücklich war, zumal eine Abgrenzung beider schwierig ist. Es handelt sich also um eine weitere Schwäche im Fragebogen, die ich aber erst nach Verschicken der ersten Bögen festgestellt habe. Somit war dies leider nicht mehr zu korrigieren.

befragten Schulsozialarbeiter den Einfluss des Wissensmanagements auf das Problem der geringen Personaldichte ein, was insofern nicht verwundert, als dass Wissensmanagement in der Tat keine neuen Jobs schaffen kann und Kooperation und Kommunikation eher erschwert werden, wenn bei gleichbleibend hohem Arbeitsaufkommen weniger Personen in der Schulsozialarbeit zusammenarbeiten. Was die nicht vorgegebenen Problemfelder anbelangt, auf die Wissensmanagement den Befragten zufolge vermutlich positiv wirken kann, wurde folgendes genannt (wobei es sich nicht wirklich um „Probleme“ handelt, sondern um Situationen und Sachverhalten, die Wissensmanagement positiv beeinflussen kann): Klärungsgespräche mit Lehrern bzgl. Angeboten/Erwartungen (n= 3), Qualitätssteigerung durch mehr Professionalisierung im Umgang mit Wissen (n= 2), Deutlichmachen der eigenen Kompetenz (n= 2), Erstellung und Kontrolle klarer Kooperationsregeln (n= 1), positiver Einfluss auf die Beratungsarbeit durch intensiveren Austausch mit Schulpsychologen und externen Beratungsstellen (n= 1), positive Wirkung auf die Vernetzung (n= 1).

Eine weitere Frage, die mir wichtig erschien, war die nach den Nachteilen, die sich potenziell aus der Anwendung von Wissensmanagement ergeben können. Die Schulsozialarbeiter wurden daher um die Beantwortung folgender Frage gebeten: „Sehen Sie Nachteile durch die Anwendung von Wissensmanagement?“ 58 Personen antworteten auf diese Frage. 9 (16 %) sehen Nachteile, 24 (41 %) tun dies nicht. Der Großteil von 25 Personen (43 %) ist unentschieden. Um zu erfassen, welche potenziellen Nachteile gesehen werden, wurden jene Antwortgeber, die Nachteile sehen, gebeten, auch die folgende Frage zu beantworten: „Wenn Sie Nachteile im Wissensmanagement sehen, welche sind das?“ Darauf erhielt ich die folgenden 10 Antworten (es äußerten sich acht „Ja-Sager“ und zwei „Weiß-nicht-Sager“; Rechtschreib- und Grammatikfehler sind wie im Original belassen):

**Sehen Sie Nachteile durch die Anwendung von Wissensmanagement**

■ Ja ■ Nein ■ Weiß nicht



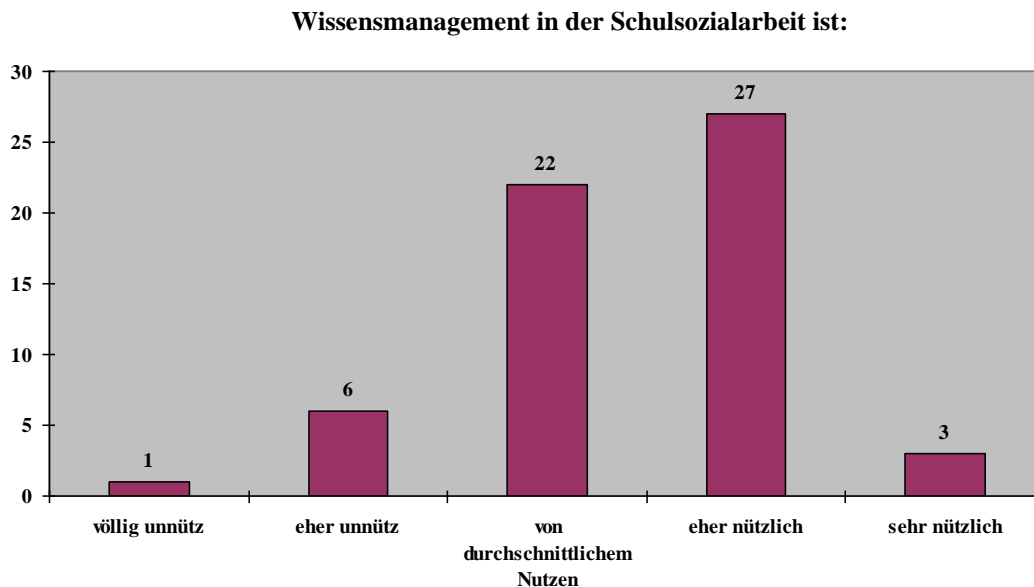
- 1) *Wenn vor lauter Management keine Zeit mehr für die eigentliche Arbeit mit den Schülern bleibt.*
- 2) *Ich denke das dieses Verfahren dann gut ist wenn es zur Denk und Lebensstruktur der Personen passt die es anwenden. Falls es nicht passt ist es einfach nur ein Verwaltungswasserkopf*
- 3) *großer Zeitaufwand bei gleichbleibend hoher Arbeitsbelastung - rechnet sich das?*
- 4) *zu hoher Arbeitsaufwand, zu wenig Effektivität in der Schulsozialarbeit*

- 5) hoher Zeitbedarf, hohe Kosten, strukturelle oder motivationale Barrieren, mangelnde Übertragbarkeit, Mangel an akzeptablen Bewertungssystemen, da das Wissen nicht objektivierbar ist, Gefahr der Ausblendung von relevantem Wissen auf Grund des Zwanges zur Wissensrentabilisierung
- 6) weil man Wissen nicht managen kann. Ich kann Informationen „managen“ und ich kann Informationen verteilen und speichern, aber kein Wissen. Deshalb ist das was immer mit Wissensmanagement gemeint ist nicht sinnvoll weil es viel Zeit in Anspruch nimmt, die für sinnvolle Dinge genutzt werden kann.
- 7) ein nachteil ist sichr, dass wissen schnell veraltet und dass es immer gepflegt werden muss. Das braucht viel zeit und die habe ich einfach nicht.
- 8) Objektiv sehe ich keinen Nachteil. Aber ich sehe das subjektiv, jetzt von meinem Standpunkt aus als kritisch, weil Wissensmanagement wie jedes Management dazu führen soll, dass immer mehr Menschen wegrationalisiert werden. Dass das jetzt auch in der Schule zum „Trend“ werden soll ist schlimm.
- 9) 1. Wissen ist immer an die Person gebunden. 2. Ich kann andere nicht zwingen ihr wissen zu teilen 3. Es gibt auch viel nutzloses Wissen, das nicht gemanagt werden muss 4. Die Zeit dafür kann man besser mit den Schülern nutzen als vor dem PC oder bei Besprechungen
- 10) Ich will einfach gar nicht alles teilen was ich weiß. Es ist doch wichtig, auch Dinge für sich zu behalten (Stichwort Datenschutz, Vertraulichkeit usw.)

Auch die Folgefrage diene dazu, eine ungefähre Einschätzung dessen zu erhalten, wie die Schulsozialarbeiter dem Wissensmanagement grundsätzlich gegenüberstehen. Um dies zu ermitteln, wurden die nebenstehenden - eher negativen - Aussagen vorgegeben und es wurde darum gebeten, anzugeben, welcher der Aussage zugestimmt wird. 55 Personen taten dies mit folgendem Ergebnis: 51 % der Befragten stimmten keiner der negativen Aussagen zu, immerhin

Welcher der folgenden Aussagen stimmen Sie zu? (Mehrfachnennungen sind möglich)		
	Nennungen	
	abs.	in %
Wissensmanagement schränkt mich persönlich zu sehr ein	2	4%
Wissensmanagement nimmt zu viel Zeit in Anspruch	11	20%
Aufwand und Nutzen von Wissensmanagement stehen in keinem guten Verhältnis	5	9%
Das durch Wissensmanagement generierte Wissen veraltet zu schnell	3	5%
Wissensmanagement ist eine Worthülse	14	25%
Wissen kann man nicht managen	10	18%
Ich stimme nichts davon zu	28	51%

25 % meinten, Wissensmanagement sei eine Worthölse. 20 % stimmten zu, dass Wissensmanagement zu viel Zeit in Anspruch nimmt und 18 % verneinten, dass man Wissen überhaupt managen kann. Zum Abschluss meiner Befragung bat ich die Teilnehmer, mir ihre Einschätzung über die Nützlichkeit von Wissensmanagements mitzuteilen. 59 Personen antworteten auf diese Abschlussfrage, die zum folgenden Ergebnis führte:



#### 4.2.4. Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Interessant ist zunächst die hohe Zahl an Personen, die eine Nützlichkeitseinschätzung abgaben. 59 der insgesamt 66 Rücksender beantworteten die letzte Frage. Aufgrund der hohen Zahl an Personen (41), die noch nie von Wissensmanagement gehört hatten, hätte ich hier mit weniger Nennungen gerechnet. Besonders interessant ist dabei, dass 27 Personen das Wissensmanagement als „eher nützlich“ einschätzten, obwohl zuvor insgesamt nur 25 Personen angaben, überhaupt je von Wissensmanagement gehört zu haben. Es stellt sich also die Frage, auf welcher Grundlage jene Personen, die noch nie von Wissensmanagement gehört haben, dieses als nützlich einschätzen können, obwohl sie bis auf die gegebene Definition nicht wissen, was Wissensmanagement eigentlich ausmacht. Ich kann nur spekulieren, wobei ich die folgenden beiden Möglichkeiten für wahrscheinlich halte.

1. Es *könnte* darauf zurückzuführen sein, dass die wenigen Ausführungen zum Wissensmanagement im Fragebogen (Darlegung des Befragungsziels im Anschreiben, Definition, Nennung von Instrumenten sowie die Fragen an sich) für mindestens 17 Personen ausreichend waren, um zu einer eher positiven Einschätzung des Nutzens von Wissensmanagement zu gelangen. Denn von jenen 41 Personen, die zuvor noch nie von Wissensmanagement gehört hatten, schätzen 17 (41 %) das Wissensmanagement als „eher nützlich“ ein.

2. Es *könnte* auch sein, dass das Anschreiben zum Fragebogen und der Fragebogen an sich das Antwortverhalten einiger Sozialarbeiter dahingehend beeinflusst haben, das Wissensmanagement eher positiv einzuschätzen bzw. ihm - wenn schon nichts Konkretes darüber gewusst wird - zumindest eine durchschnittliche Bedeutung beizumessen. Motto: Warum sollte jemand etwas untersuchen wollen, was völlig unnütz ist? Ein gewisses Suggestionpotential kann nicht ausgeschlossen werden.

Aber wie gesagt, das sind nur Vermutungen. Fest steht jedenfalls, dass die 41 Personen, die noch nie von Wissensmanagement gehört hatten, folgende Aussagen zu dessen Nutzen machten: 17 (41 %) von ihnen sehen Wissensmanagement eher nützlich, 13 (32 %) sehen es als durchschnittlich nützlich an, 7 (17 %) enthalten sich einer Einschätzung, 3 (7 %) erachten das Wissensmanagement eher unnütz und eine Person (2 %) sieht es als sehr nützlich an. Die übrigen 10 Einschätzungen „eher nützlich“ entfallen auf jene Schulsozialarbeiter, die zuvor schon von Wissensmanagement gehört hatten, wobei 8 von ihnen auch wussten, was darunter verstanden wird. Die 2 verbleibenden Nennungen „sehr nützlich“ stammen ebenfalls von Personen, die zuvor bereits von Wissensmanagement gehört hatten und auch wussten, was darunter verstanden wird. Gleiches trifft auf die eine Nennung „völlig unnütz“ zu. Auffällig ist, dass selbst von jenen 14 Personen, die Wissensmanagement als „Worthülse“ bezeichnen, 7 angaben, Wissensmanagement sei „eher nützlich“. 2 dieser 14 Personen sehen es als „durchschnittlich nützlich“, 4 als „eher unnütz“ und eine Person als „völlig unnütz“. Und paradoxerweise schätzen immerhin noch 4 der 10 Personen, die angaben, Wissens könne man nicht managen, das Wissensmanagement als „von durchschnittlichem Nutzen“ ein. Die übrigen 5 sehen es als „eher unnütz“ bzw. in einem Fall als „völlig unnütz.“

Da im Fragebogen keine Möglichkeit gegeben wurde, die Auswahl zu kommentieren, kann über die Beweggründe dieses Antwortverhaltens nur spekuliert werden. Möglich ist, dass zwar die Bezeichnung *Wissens-Management* abgelehnt wird (einfach weil es in den Augen mancher Sozialarbeiter möglicherweise ein hochtrabender, zudem noch kapitalistisch konnotierter und damit tendenziell antisozialer Begriff ist), dass aber durchaus die Notwendigkeit gesehen wird, Tätigkeit und Prozesse im Umgang mit Wissen aufeinander abzustimmen. Die in 4 Fällen vorkommende Einschätzung des Nicht-Managen-Könnens von Wissen bei gleichzeitiger Beurteilung des Wissensmanagements als durchschnittlich nützlich kann ich nicht erklären, denkbar wäre allerdings, dass die 4 Personen *Informationsmanagement* (als Teilbereich des Wissensmanagements) vielleicht als sinnvoll ansehen, Wissensmanagement aber als Ding der Unmöglichkeit erachten. Ein weiterer Punkt, der auffällt, ist, dass zwar 27 von 59 Befragten das Wissensmanagement als „eher nützlich“ einschätzen, dass aber ebenso 30 von 60 Befragten bei der Frage, ob Wissensmanagement helfen kann, die vorgegebenen Probleme zu lösen, nicht etwa mit „Ja“ antworteten, son-

dern mit „Vielleicht“. Dies lässt darauf schließen, dass das Wissensmanagement von der knappen Mehrheit der Befragten zwar grundsätzlich als potenziell hilfreich angesehen wird, nicht aber unbedingt bei der Lösung der *vorgegebenen* Probleme und nicht unbedingt die *persönliche* Arbeit betreffend. Trotz mancher Unklarheiten ist insgesamt aber eine weitgehende Kongruenz im Antwortverhalten ersichtlich, zumal die Positiveinschätzung des Wissensmanagements durch 51 % der Befragten (27 x eher nützlich; 3x sehr nützlich) sich deckt mit der Angaben von 51 % der Befragten, die sagten, sie würden keiner der kritischen Aussagen über Wissensmanagement zustimmen. Auch deckt es sich weitgehend damit, dass 24 von 58 Personen (41 %) zuvor angaben, keine Nachteile im Wissensmanagement zu sehen und damit, dass 27 von 66 Antwortgebern (41 %) angaben, Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit zu praktizieren.

Vermutlich würden die wenigsten Personen etwas, was sie selbst praktizieren, als unnütz abtun. Die Ergebnisse zeigen, so kann festgehalten werden, dass kritische Anmerkungen »zum« Wissensmanagement nicht unbedingt mit einer Gesamt-Negativeinschätzung »von« Wissensmanagement einhergehen. Es ist insgesamt festzuhalten, dass die von einigen Befragten im Freitext formulierten, tendenziell eher negativen Rückmeldungen nicht das Gesamtbild der Einschätzung des Nutzens des Wissensmanagements in der Schulsozialarbeit wiedergeben. Denn wie immer man die Ergebnisse auch interpretieren mag, die Tatsache, dass 88 % der Befragten das Wissensmanagement für *nicht unnütz*, sondern für *mindestens* durchschnittlich nützlich halten, macht deutlich, dass zumindest grundsätzlich davon ausgegangen werden kann, dass Wissensmanagement helfen *kann*, schulsozialarbeiterische Tätigkeiten effektiver und effizienter zu organisieren, wenn die Grundvoraussetzungen dafür (feste Stellen, hinreichende Kommunikation, vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre, ausreichende Mittelausstattung, Reziprozität, Unterstützung durch die Schulleitung etc.) gegeben sind. Insbesondere bei den Problemfeldern mangelnde Kooperation, geringe Fachberatung und zu geringe Einbindung in das System Schule vermuten die befragten Schulsozialarbeiter Ansatzpunkte für Wissensmanagement.

Jedoch ist es illusorisch zu glauben, Wissensmanagement wäre ein zentrales Anliegen in der Schulsozialarbeit. Das ist es nicht. Wissensmanagement ist in der Schulsozialarbeit erst wenig bekannt und es wird nur von weniger als der Hälfte (41 %) der befragten Personen genutzt. Wissensmanagement allein wird die zentralen, von den Befragten genannten Probleme mit Sicherheit nicht lösen können. Es kann allenfalls einen *eher nützlichen* Beitrag leisten, bestehende Probleme zu bearbeiten, doch das auch nur, wenn zuvor die Probleme der hohen Arbeitsbelastung, geringen Personaldichte und hohen Personalfuktuation überkommen werden. Wie ein Antwortgeber in einem Kommentar treffend anmerkte: „*großer Zeitaufwand bei gleichbleibend hoher Arbeitsbelastung - rechnet sich das?*“ Es rechnet sich nur dann, wenn die anfangs hohe Investition von Engagement und Arbeitszeit irgend-



wann einen *Return on Investment* abwirft. Passiert dies nicht, so sind jegliche Wissensmanagementbemühungen zum Scheitern verurteilt. Und auch ansonsten wirft das Wissensmanagement potenzielle Probleme auf, die im nachfolgenden Kapitel 5 thematisiert werden.

## 5. Wissensmanagement kritisch betrachtet

Nachdem die Charakteristika des Wissens und des Wissensmanagements dargelegt wurden, nachdem gezeigt wurde, wie Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit theoretisch angewandt und implementiert werden kann und nachdem der Fragebogen bezüglich der praktischen Verbreitung des Wissensmanagements in der Schulsozialarbeit in Niedersachsen ausgewertet wurde, bleibt noch eine Frage zu beantworten, die in der vorliegenden Arbeit bisher nur ansatzweise thematisiert wurde: Gibt es auch etwas Kritisches anzumerken zum Wissensmanagement? Durchaus. Einer der schärfsten Kritiker des Wissensmanagements, bzw. einer, der überhaupt bezweifelt, dass es so etwas wie Wissensmanagement geben kann, ist der Philosoph Konrad Paul Liessmann. In seinem Buch *Theorie der Unbildung* (2008) hält Liessmann unserer vermeintlichen Wissensgesellschaft den Spiegel vor und diagnostiziert eine eklatante Entwertung und Entkontextualisierung von Wissen. Er schreibt recht eindeutig: „Die Partikularisierung, Fragmentierung und gleichzeitige universelle Verfügbarkeit des Wissens lässt sich auf keine verbindliche Bildungsidee mehr beziehen, auch nicht in einem kritischen Sinne“ (ebd., S. 9). Oder: „Jeder Blick auf die rezenten Gesellschaft aber zeigt, dass das Wissen dieser Gesellschaft nichts mit dem zu tun hat, was in der europäischen Tradition seit der Antike mit den Tugenden der Einsicht, lebenspraktischen Klugheit, letztlich mit Weisheit assoziiert wurde. Die Wissensgesellschaft ist keine besonders kluge Gesellschaft. [...] In ihr, in dieser Gesellschaft lernt niemand mehr, um etwas zu wissen, sondern um des Lernens selbst willen. [...] Auf »lifelong learning« kommt es an, »nicht auf Wissen oder gar Weisheit«“ (ebd., S. 26-27).

Und schließlich: „Wissen in der Wissensgesellschaft ist ausgelagertes Wissen. Aber: Wissen lässt sich nicht auslagern. [...] Im Gegensatz zu einer verbreiteten Meinung besitzen auch Organisationen kein Wissen. Sie können höchstens Bedingungen bereitstellen, durch die das Wissen ihrer Akteure in eine Beziehung zueinander gebracht werden und weitergegeben werden. [...] Wissen bedeutet immer, eine Antwort auf die Frage geben zu können, was und warum etwas ist. Wissen kann deshalb nicht konsumiert werden, Bildungsstätten können keine Dienstleistungsunternehmen sein, und die Aneignung von Wissen kann nicht spielerisch erfolgen, weil es ohne die Mühe des Denkens schlicht und einfach nicht geht. Aus diesem Grund kann Wissen auch nicht gemanagt werden“ (ebd., S. 30-31). *Organisationen besitzen kein Wissen. Wissen kann nicht gemanagt werden.* Zwei deutliche Aussagen. Aber stimmen sie auch? Beides ist nicht eindeutig zu beantworten. Zur ersten Aussage: Natürlich besitzen Organisationen im »Alltagsverständnis« des Wortes kein Wissen,

denn Wissen setzt voraus, über ein Gedächtnis zu verfügen, um Dinge zueinander in Bezug setzen zu können, sie kritisch und kontextuell zu reflektieren. Ein Gedächtnis ist notwendig, um sich überhaupt daran erinnern zu können, über welches Wissen man schon verfügt und wie man zuvor entschieden und gehandelt hat. Kurz: Die bisherige Lebenserfahrung liefert die Basis immer neuer Wissensgenerierung, Wissensfortschreibung und Wissensverwerfung, weil ein Individuum, aufbauend auf bereits vorhandenen Wissensbeständen, konstant neues Wissen kreiert, welches sich dann ganz evolutionär immer mehr erweitert - bis zum Tod. Doch anders als das Alltagsverständnis suggeriert, besitzen eben nicht nur biologische Systeme (Menschen und bedingt auch Tieren) ein Gedächtnis, sondern auch sämtliche sozialen Systeme (Organisationen). Unser Alltagsverständnis von »Wissen« und »Gedächtnis« ist allzu oft trügerisch, wie Helmut Willke (2007, S. 58) darlegt: „Wenn soziale Systeme lernen können, dann können sie auch Wissen generieren, speichern und in systemisch organisierten Prozessen anwenden. Tatsächlich ist es nicht besonders schwierig, empirische Fälle von ‚dummen‘ und ‚intelligenten‘ Organisationen zu unterscheiden, die diese Qualitäten unabhängig von den Qualitäten ihrer konkreten Mitglieder aufweisen (Willke 1997). [...] Immer noch fällt es allerdings vielen schwer, sich überhaupt organisationales Wissen vorzustellen, also Wissen, das nicht in den Köpfen von Menschen gespeichert ist, sondern in den Operationsformen eines sozialen Systems.“

Organisationen besitzen, so Willke, durchaus Wissen. Das zeigt sich zum einen daran, dass sie „überleben“, d. h. fortbestehen können, wenn spezifische menschliche Mitglieder kündigen, sterben oder aus sonstigen Gründen die Organisation verlassen. Die freigewordene *Rolle* (des Schulleiters, Mathematiklehrers, Hausmeisters, Schulsozialarbeiters etc.) wird dann von einer anderen *Person* eingenommen. Zum anderen wird organisationales Wissen darin offenbart, dass Organisationen - und zwar *nur* Organisationen - es durch ihre Strukturen, Regelsysteme, Routinen und Operationsweisen ermöglichen, Dinge zueinander in Bezug zu setzen und Wissen zusammen zu bringen, was kein einzelner Mensch je vollbringen könnte. „Organisationen können ein sehr viel umfassenderes und komplexeres Wissen erwerben als Menschen. In diesem Sinne können Organisationen deutlich intelligenter sein als Menschen. Sie lösen Probleme, die kein Mensch allein lösen kann: Kein Mensch kann einen Kommunikationssatelliten, einen Pentium-Prozessor oder auch nur ein Handy bauen, geschweige denn, komplexe soziotechnische Systeme in die Welt setzen. Organisationen können das - und in diesem spezifischen Sinne sind sie intelligenter als jeder Mensch“ (ebd., S. 59). Es wird deutlich, dass es bei der Frage, ob Organisationen nun Wissen besitzen, in bedeutsamer Weise auf das eigene Verständnis eben dieses Wortes »Wissen« ankommt. Betrachtet man Wissen primär unter humanistischen Gesichtspunkten, also als Grundlage von zweckfreier Bildung, Emanzipation, Weltverständnis und Menschwerdung, wie Konrad Liessmann dies tut, so kann argumentiert werden, dass Organisationen in der Tat kein Wissen besitzen können, weil Wissen immer an Individuen gebun-

den ist, die über die Akkumulation und das Zueinander-in-Bezug-Setzen des Wissens Selbstständigkeit, Mündigkeit und Eigenverantwortlichkeit ausbilden. Alles Eigenschaften, die wir Individuen, nicht aber Organisationen zuschreiben. Außerdem sind es eben immer Individuen, deren Wissen »durch« Organisation zueinander in Bezug gesetzt wird. Doch »ist« Organisation damit noch kein Wissen.

Helmut Willke dagegen argumentiert, dass eben diese Fähigkeit der Organisation, überdauernde Regeln zu schaffen, die Wissensteilung und kollektive Wissensgenerierung erst ermöglichen, selbst als Wissen und Intelligenz zu verstehen ist. Denn immerhin „überleben“ Organisationen oft selbst dann, wenn sie nicht von besonders weisen, sondern manchmal sogar von arg dummen Führern geleitet werden, und auch dann, wenn ein Großteil der Belegschaft nicht sonderlich intelligent ist. Ergo: Die Intelligenz und das Wissen in den Organisationsstrukturen reichen oft aus, den Fortbestand, das „Überleben“ zu sichern. Selbst dumme Organisationen wissen also eine Menge. Doch das sehen längst nicht alle Menschen so. Es lässt sich somit festhalten, dass - wie so oft in der Wissenschaft - zu diesem Thema eindeutig Uneindeutigkeit herrscht. Was die Frage anbelangt, ob Wissen überhaupt zu managen ist, so ist auch hier eine Uneindeutigkeit in der wissenschaftlichen Fachdiskussion zu konstatieren. Fest steht, dass in den 1990er Jahren noch weitgehend positiv über Wissensmanagement geschrieben wurde, wohingegen Nutzen und Sinn des Wissensmanagements spätestens seit dem Jahr 2000 verstärkt auch kritisch reflektiert werden, wie Jürgen Howaldt & Ralf Kopp in *Neuorientierung des Wissensmanagements* (2004, S. 16-17) darlegen:

„Entgegen den vielfältigen Versprechen der inzwischen unüberschaubar gewordenen Konzepte verweisen die vorliegenden empirischen Untersuchungen auf eine ‚enttäuschte‘, resignative Praxis (vgl. auch Kantenkamp 2003). Die Einführung von Wissensmanagement - so unsere Befunde - löst die bestehenden Wissensprobleme einer Organisation bzw. eines Netzwerkes nicht. Im Gegenteil: viele Wissensprobleme werden sogar noch verschärft. Ein Blick auf aktuelle Beiträge zur Diskussion zum Thema Wissensmanagement zeigte uns, dass diese Erkenntnisse inzwischen auch durch weitere Forschungsarbeiten gestützt werden (vgl. auch Strulik/Heßling 2003 sowie Wilkesmann/Rascher 2003). So konstatieren Schreyögg und Geiger, dass in der gegenwärtigen Debatte zum Wissensmanagement der Wissensbegriff gänzlich abhanden zu kommen droht. [...] In der Praxis des Wissensmanagements (und in der entsprechenden Managementliteratur) ist eine große Bandbreite von Zielen, Gegenständen und Methoden, die unter dem Label Wissensmanagement gehandelt werden, beobachtbar. Wissensmanagement droht damit zu einer Leerformel ohne erkennbare Konturen zu werden. [...] Die Instrumente und Methoden sind unüberschaubar, die Gegenstände des Wissensmanagements sind disparat. Zugleich wirkt vieles merkwürdig vertraut. Der Aufwand, der bei der Einführung von Wissensmanagement betrieben

wird, ist häufig immens, während der Nutzen fragwürdig bleibt.“ Es ist in diesem Zusammenhang bezeichnend, dass sowohl Davenport & Prusak (2000) als auch Ikujiro Nonaka (1998; 2000), der international als einer der Wissensmanagement-Experten schlechthin gilt, in ihren Büchern zwar den Ausdruck *Wissensmanagement* verwenden, sie dies aber durchaus kritisch reflektiert tun, wie folgende Zitate der Autoren darlegen: „In each case, the conventions of language force us to discuss knowledge as a ‚thing‘ that can be ‚managed‘. We want to emphasize again, however, that knowledge is as much an act or process as an artifact or thing“ (Davenport & Prusak 2000, S. 52-53). Und im Vorwort des Buches *Enabling Knowledge Creation* (2000, S. VII) der Autoren Krogh, Ichijo & Nonaka heißt es: „This is a book about knowledge enabling. It is our strong conviction that knowledge cannot be managed, only enabled.“

Es kommt bei der Beantwortung der Frage, ob man Wissen managen, oder eben nur seine Nutzung ermöglichen kann, primär darauf an, wie man Wissensmanagement definiert bzw. was man insbesondere unter »Management« versteht. Dirk Baecker schreibt dazu in *Die „andere Seite“ des Wissensmanagements* (2000, S. 106): „Schon der erste Blick in einen betriebswirtschaftlichen Text zum Wissensmanagement zeigt, dass Wissen hier in einer organisierbaren, geordneten, verwalteten, kategorisierten und systematisierten Form vorkommt. Das heißt, es kommt als Bestand vor, der auf organisierte Weise produziert wurde und der auf organisierte Weise abgerufen werden kann.“ Doch wenn man das »Management« von Wissen als ein solches, eindeutiges, rationales, zielgerichtetes Gedanken- und Handlungskonstrukt begreift, dass basierend auf wenn-dann-Entscheidungen der Kontrolle und Steuerung von Menschen dient, dann kann die Antwort auf die Frage, ob Wissen gemanagt werden kann, nur lauten: Nein. Auf Basis eines solchen Verständnisses lässt sich ein nicht greifbares, fluktuierendes „Ding“ wie Wissen nicht managen. Denn, so Sinead Devane & Julian Wilson in *Business Benefits of Non-Managed Knowledge* (2009, S. 33): „If knowledge is an abstraction, truly knowing what knowledge someone possesses is impossible. And thus it is impossible to manage what someone knows. As one keynote speaker for the Delphi Group’s Collaborative Commerce Summit once scoffed: ‚You can’t manage knowledge... Knowledge is between two ears, and only between two ears‘ (Drucker, cited by Kontzer 2001).“

Das Wissen von Individuen kann nicht dadurch gemanagt werden, dass klare Dienst-anweisungen vorherrschen und Verfahrenshandbücher existieren, in denen bestimmte Tools vorgegeben werden, mit denen individuelles Wissen gespeichert, verteilt und somit kollektiviert werden kann. Das funktioniert nicht, weil das, was gespeichert und verteilt wird, eben *nur* Informationen sind. Es ist in dieser Arbeit schon erwähnt worden: Der Autor eines Buches, einer Anleitung, einer Geschichte oder auch eines MikroArtikels kann einen Teil seines Wissens (nämlich jenen, der ihm bewusst zugänglich ist) durch das Ver-

fassen von Texten explizieren. Doch dieses explizierte Wissen ist nur und *ausschließlich* für den Autor selbst Wissen. Für jeden anderen Leser ist es *ausschließlich* Information, aus der jeder dann sein eigenes Wissen generieren kann, welches sich vom Wissen des Autors aber immer unterscheiden wird. Kurz gesagt: Knowledge is „something unique to each individual. Knowledge itself cannot be measured at a specific time or place. It is only recognized by its implications; that is we only know of its existence through the outcomes it produces.“ (ebd., S. 31) Doch produziert Wissen längst nicht immer den von der Organisation erhofften *outcome*, weil 1) manche Menschen ihr personales Wissen nicht in den Dienst der Organisation stellen wollen, weil sie 2) manchmal schlicht nur irrelevantes Wissen anzubieten haben, oder weil 3) der Aufwand der Wissensgenerierung und Verteilung den Nutzen übersteigt, Wissensmanagement somit also nicht effizient ist. Zudem muss 4) bedacht werden, dass logischerweise nichts gemanagt werden kann, was nicht gemessen werden kann. Denn was nicht gemessen werden kann, dessen Erfolg oder Misserfolg kann auch nicht bilanziert werden. Wie aber misst oder bilanziert man Wissen?

Dazu noch einmal Konrad Liessmann (2008, S. 154): „Was in einer Wissensbilanz bilanziert wird, ist allen ein Mysterium. Dass es nichts zum Zusammenzählen gibt, hat in einer Welt, die an einem veritablen Quantifizierungssyndrom leidet, noch niemanden daran gehindert, dies trotzdem zu tun. Man muss nicht glauben, dass in einer Wissensbilanz das tatsächliche Wissen fein säuberlich nach Soll und Haben verzeichnet wird. Ihre eigene geistige Verfasstheit zu bilanzieren - dafür fehlt den Verantwortlichen dieser Spiele der Mut.“ Dies ist auch nicht weiter verwunderlich, denn das Wissensmanagement liefert, so Liessmann, „nicht viel mehr als den Alltagsverstand in der hochtrabenden Sprache der Unternehmensberatung. Die jedem Proseminaristen bekannten Methoden der Recherche, Auswahl, Strukturierung, Verknüpfung und Darstellung von Informationen werden zu strategischen Unternehmensaufgaben hochstilisiert, die offenbar nur durch einen organisatorischen Aufwand bewältigt werden können, der die ketzerische Frage aufzwingt, wieso die entscheidenden Erkenntnisfortschritte der Menschheit in Epochen errungen worden sind, die von Wissensmanagement keine Ahnung hatten“ (ebd., S. 152). Es ist daher festzuhalten, dass es - unter Berücksichtigung des klassischen Managementverständnisses - kein Wissensmanagement geben kann, sondern allenfalls Informationsmanagement.

Akzeptiert man allerdings, dass Wissen tatsächlich nicht wie jede andere Ressource gemanagt werden kann, und lässt man ab vom klassisch-rationalistischen *wenn/dann*-Managementverständnis, so fällt es leichter, das Management von Wissen eher im Geiste eines *wenn/dann-vielleicht*, d. h. nur als das Bereitstellen (nicht aber Verordnen) von optimalen Bedingungen zu begreifen, die es den Organisationsmitgliedern ermöglichen (sie aber nicht zwingen), ihr Wissen zueinander in eine Beziehung zu bringen, es informell zu teilen und weiterzugeben. Ein solches Verständnis von Wissensmanagement, das sich in

der Fachdiskussion immer mehr durchsetzt, wird zumeist als Schaffung einer optimalen *Wissensökologie* bezeichnet. Ökologisch und nachhaltig ist es diesem Verständnis nach, nicht mechanistisch jedes Detail des vermeintlich korrekten Umgangs mit Wissen vorzugeben, sondern schlicht jene Strukturen zu fördern, die Lernen und Wissensteilung wahrscheinlich machen, etwa durch das Gewähren von ausreichend Zeit und Freiräumen, durch die Schaffung informeller Kommunikationsorte und Möglichkeiten, durch das Propagieren und Fördern einer Kultur der Offenheit, durch Ermutigung, Fehler nicht zu verschweigen, sondern als Lernchancen zu sehen, durch das Einfordern und Wertschätzen von Verbesserungsvorschlägen, durch das Involvieren vieler Menschen in viele Prozesse usw.

Fasst man dies als Wissens-»*Management*« auf, so kann durchaus konstatiert werden, dass es so etwas wie das Managen von Wissen geben kann. Devane & Wilson (2009, S. 31) bezeichnen dieses Verständnis von Wissensmanagement als *hands-off-approach*: „It would seem that the best results commercially and in individual competency so far point to a counter-intuitive, hands-off approach to KM within an organisation. They point to what is in fact the non-management of knowledge in the sense that knowledge will not be prescribed or transferred from one person to another, but rather drawn out of the individual.“ Aber unabhängig davon, ob man das Wort Wissensmanagement nun als Unwort, als Paradoxie oder schlicht als nicht existent bezeichnen mag, sicher ist, dass mit den Prozessen, deren Gesamtheit in dieser Arbeit als Wissensmanagement bezeichnet wird, eine Reihe von Problemen einhergehen können. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit können zumindest die folgenden - potentiellen - Probleme genannt werden:

Hoher Zeitaufwand: Die Suche nach Wissen, dessen Visualisierung, Verteilung und Bewertung nimmt mitunter viel Zeit in Anspruch. Zeit, die ansonsten für andere Dinge hätte genutzt werden können. Für Schulsozialarbeiter, die ohnehin oft eine Überlastung beklagen, stellt sich daher die Frage, ob sie es sich leisten können, zunächst einmal viel Zeit in die Implementierung und später auch die Aufrechterhaltung von Wissensmanagement-Prozessen zu investieren. Sie müssen den Umfang ihrer eigentlichen Aufgaben (Beratung, Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Stadtteilarbeit) dafür zunächst ein Stück weit reduzieren. Natürlich existiert dabei die Chance, dass nach erfolgreicher Implementierung eine Arbeitserleichterung, ein *Return on Investment*, eintritt, doch ist es eben nur eine Chance, keine Gewissheit. Im ungünstigsten Fall rechnet sich die Investition von Zeit und Engagement schlicht nicht.

Ungewissheit über den Wert des Wissens: Wie schon unter Punkt 2.2 (Vom Wert des Nicht-Wissens) dargelegt, ist die Zukunft unbestimmt. Das bedeutet, der tatsächliche Nutzen bestimmter Wissensbestände kann nur mit Blick auf die Vergangenheit mit Sicherheit bestimmt werden. Man kann nur retrospektiv bewerten, ob die akkumulierten und verteil-



ten Informationen zur Generierung nützlichen Wissens beigetragen haben. Wissen kann nicht auf Vorrat produziert werden, was den Umgang mit ihm - gerade mit Blick auf die Zukunft - so schwierig macht, wie March & Levinthal (1999, S. 206) schreiben: „By the time knowledge is needed, it is too late to gain it; before knowledge is needed, it is too hard to specify precisely what knowledge might be required or useful. [...] Determining the variety and depth of knowledge to be added to the inventory is filled with potential pitfalls.“ Die alleinige Tatsache, dass Tools und Konzepte des Wissensmanagements zur Verfügung stehen und angewandt werden, sagt noch rein gar nichts aus über die Qualität und Aktualität des Wissens, welches mit Hilfe eben dieser Tools gemanagt wird. Zynisch gesprochen: Auch Schrott-Wissen kann „professionell“ gemanagt werden.

Es können noch so viele hilfreiche Tools zur Anwendung kommen. Sie alle können über eine simple Tatsache im Umgang mit Wissen nicht hinwegtäuschen: Die eigentliche Auswahl und Relevanz-Beimessung von Informationen erfolgt noch immer durch Individuen. Und Individuen können sich irren. Sie können in ihrer Relevanzeinschätzung falsch liegen. Beispielsweise kann viel Zeit und Engagement darin investiert werden, den Umgang mit bestimmter Groupware zu erlernen und bestimmte Konzepte zu den Themen Streitschlichtung, Gewaltprävention oder Übergang von Schule/Beruf zu entwickeln, weil eben dies gerade als relevant erscheint. Doch wenn die Groupware dann nicht genutzt wird und wenn die Konzepte sich als nicht praxistauglich erweisen, dann ist viel Aufwand um nichts betrieben worden. Es ist falsches Wissen kreiert worden, was gar nicht selten geschieht. „Für das Wissensmanagement ist dies ein niederschmetternder Befund; denn wie sollten wir Wissen verfügbar machen, wenn wir nichts über das wissen, was dieses Wissen vom falschen Wissen unterscheidet?“ (Oser & Spychiger 2005, S. 17)

Wissensmanagement ist paradox: Wissensmanagement ist eine Paradoxie. Denn Wissen zu managen bedeutet im *klassischen* Managementverständnis, den Umgang mit Wissen zu formalisieren und zu standardisieren, weil - zumindest in der Produktion einfacher Güter - nur so Kontrolle, Qualitätssicherung und Reproduzierbarkeit gewährleistet werden können. Doch Wissen ist nun mal kein einfaches Gut, das sich durch Prozessformalisierung normieren ließe. Das zeigt sich in der Schule schon daran, dass alle Schüler im (Frontal-)Unterricht die gleichen Informationen erhalten, sie aber aufgrund ihrer Unterschiede hinsichtlich Erziehung, Sozialisation, sozialem Kapital, Persönlichkeit und kognitiven Fähigkeiten mitunter höchst unterschiedliches Wissen aus diesen Informationen generieren. Das Paradoxe ist nun, dass Normierung (z. B. in Form eines Lehrplans) einerseits die qualitative Wissensgenerierung sicherstellen soll, und ein Stück weit auch sicherstellt, sie aber andererseits auch viele Chancen innovativer Wissensgenerierung verbaut, da Innovationen oftmals gerade durch *Exploration*, durch Abweichung von der Routine, durch das Einschlagen und Ausprobieren neuer Wege, entstehen. Es folgt daraus, dass Wissensmanage-

ment-Initiativen immer einen schweren Balanceakt zu vollziehen haben zwischen Standardisierung und Abweichung sowie zwischen Innovation und Bewahrung. Leider zeigt die Praxis, dass im Zweifelsfall allzu oft in das Extrem der Prozess-Standardisierung verfallen wird, die sich im Umgang mit Wissen eben selten als zielführend erweist (vgl. Luhmann 2006, S. 330 ff. sowie March & Levinthal 1999, S. 196 f.).

Zwang des permanenten Lernens: Wissensmanagement induziert einen Zwang, permanent lernen zu müssen. Da die Anforderungen an Individuen und Organisationen sich durch Lebensweltpluralisierung und Globalisierung immer schneller verändern und diversifizieren, muss Wissen konstant irritierbar gehalten werden. Praktisch müssen alle Prozesse und Konzepte, alle Wissensdatenbanken, *yellow pages* und Wissenslandkarten ständig auf ihre Aktualität hin geprüft und angepasst werden. Immer gilt es, sich selbst *up to date* zu halten oder besser noch proaktiv zu agieren, immer die neuesten Fachpublikationen zu studieren und sich ständig über Neuigkeiten in der Schule und im Umfeld von Schule und Jugendhilfe auszutauschen. Nur passiert diese Wissensaneignung gerade nicht freiwillig und aus Interesse, sondern primär aus einer ökonomischen Notwendigkeit heraus, weil steigende Sozialisationsprobleme von Schülern bei gleichzeitig prekärer Personal- und Mittelausstattung es mehr und mehr erforderlich machen, Kommunikations- und Kooperationsbedingungen in der Schule zu optimieren. Es herrscht ein *Zwang* der kontinuierlichen Verbesserung. Nun soll hier ausdrücklich nicht behauptet werden, dass Verbesserungsbemühungen schlecht oder verwerflich wären. Das sind sie keinesfalls. Verwerflich kann es aus Sicht der Schulsozialarbeit aber werden, wenn kontinuierliche Verbesserung und Wissensmanagement die Schaffung neuer Stellen substituieren sollen, oder deutlicher: Wenn sie die Schaffung neuer Stellen effektiv verhindern, weil das wenige Personal dank effizienter Anwendung von Wissensmanagement ja trotz Unterbesetzung erfolgreich zu arbeiten scheint.

Revision von Individuum, Person und Rolle: Ein letzter kritischer Punkt, der hier angesprochen werden soll, ist die in der Organisationstheorie klassische Unterscheidung von Individuum, Person und Rolle, die im Wissensmanagement geradezu revidiert wird. Sieht man von totalen Organisationen (wie etwa Internaten, Gefängnissen, Klöstern) einmal ab, so ist es ein zentrales Kennzeichen von Organisationen, dass die Individuen in ihnen *nicht* als ganze Menschen vorkommen, sondern als Personen, die eine Rolle einnehmen. „Durch die Entkopplung von Person und Rolle ergibt sich die Möglichkeit über ihre Kopplung bewusst zu entscheiden: Wer bekommt welchen Posten? Wie wird welche Stelle besetzt? Und welches sind die sachlichen - oder persönlichen - Kriterien, die diese Wahl leiten? Und auf der Gegenseite: Welche Arbeit akzeptiere ich als Mitglied oder Organisation unter welchen Bedingungen usw.“ (Simon 2007, S. 45). Das Wissensmanagement postuliert nun, dass zumindest im Umgang mit Wissen jedes Organisationsmitglied zum Wissensmanager

werden müsse, dass jeder einen Beitrag leisten müsse, sein Wissen explizieren und anderen verfügbar machen müsse. Galt zumindest im westlichen Wirtschaftssystem jahrzehntelang die Trennung von Arbeit und Freizeit, die Trennung von Individuum und arbeitender Person, so verlangt das Wissensmanagement geradezu danach, auch jenes Wissen dem ökonomischen - bzw. in der Schule dem pädagogischen - Verwertungsprozess zugänglich zu machen, welches eigentlich in den privaten Bereich fällt, der die Organisation nicht zu interessieren hat. Wolfgang Engler (2006, S. 90) bringt die Anforderungen, die dem postfordistischen Wissensarbeiter aufgebürdet werden, treffend auf den Punkt:

„Von stofflichen Reibungsverlusten in hohem Grade frei, wird er sich selbst zum Objekt, zum Arbeitsgegenstand, arbeitet er als Person an seiner »Persönlichkeit« als der hauptsächlichsten Leistung, die er dem Unternehmen schuldet. Da die Persönlichkeit ein begrenztes Einzugsgebiet nicht kennt, für alles offen ist, was sie formieren, bereichern könnte, ist auch das Leben nach der Arbeit Leben für die Arbeit, Fortsetzung desselben mit freizeitlichen Mitteln. Soziale Beziehungen, Bildungserlebnisse, Kulturkonsum gelten weniger als für sich selbst bedeutungsvoll und primär als Quellen erweiterter Kommunikationsfähigkeit im Unternehmen. »Die außerbetriebliche Existenz ist der eigentliche Rohstoff der Arbeit des neuen Angestellten.«“ Natürlich gibt es Unterschiede im Ausprägungsgrad, doch prinzipiell kennt das Wissensmanagement kein Recht auf Privatsphäre im Umgang mit Wissen. Jeder soll sein Wissen teilen, denn alles könnte einmal wichtig werden. Es interessiert das Wissen des Hausmeisters ebenso wie das des Mathematiklehrers, des Schulsozialarbeiters und das der Sekretärin. Und es interessiert dabei nicht nur das rollenspezifische Wissen, nicht nur das personenspezifische Wissen, sondern tatsächlich *all das Wissen*, über welches die Individuen verfügen. Und dieses zu explizieren und zu teilen wird den Personen aufgetragen, in Eigenverantwortung durchzuführen. Problematisch ist dies aus zwei Gründen:

Zum einen kann es als Angriff auf die gesunde *Work-Life-Balance* gedeutet werden, wenn privates Wissen in den Nutzen des Unternehmens (bzw. der Schule) gestellt werden soll, zum anderen werden dadurch klassische Managementaufgaben an Personen delegiert, die eben keine Manager sind (und die auch nicht so bezahlt werden). Das Wissensmanagement tritt mit einer hohen Erwartungshaltung an jedes Organisationsmitglied heran, was auf deren Seite durchaus zu Abneigungen gegenüber Wissensmanagement-Initiativen führen kann. Um Missverständnissen vorzubeugen, sei an dieser Stelle ausdrücklich erwähnt, dass die vorangegangenen Negativpunkte keinesfalls per se gegen das Wissensmanagement in der Schule bzw. in der Schulsozialarbeit im Speziellen sprechen. Im Zuge einer umfassenden Auseinandersetzung mit der Thematik Wissensmanagement ist es allerdings erforderlich, auch die möglichen Negativaspekte zu beleuchten, die Wissensmanagement-Initiativen tangieren können, jedoch nicht müssen. Es gilt jedenfalls, diese kritischen Punk-

te zu bedenken und sich mit Kollegen über die Wahrscheinlichkeit ihres Eintreffens auszutauschen, und zwar idealerweise *bevor* Wissensmanagement-Initiativen geplant und konzeptioniert werden. Auch wäre es sinnvoll, im Vorfeld eine Chancen-Risiken-Abwägung durchzuführen, aus der sich gegebenenfalls schon einige Indikatoren ableiten lassen, die für oder gegen den Versuch sprechen, Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit zu implementieren bzw. auszuweiten, oder - sofern es schon genutzt wird - auch zu beenden.

## 6. Fazit

Was bleibt? Was lässt sich zum Abschluss nun festhalten? Was ist die *Essenz* der vorangegangenen Ausführungen? Zunächst einmal sollte deutlich geworden sein, dass eben diese Essenz sich nicht reduzieren lässt auf wenige Schlagworte oder Stakkato-Sätze, denn dabei liefe man allzu schnell Gefahr, den Elefanten *Wissensmanagement* auf die Summe seiner Einzelteile zu reduzieren. Wissensmanagement ist vielschichtig. Es existieren unzählige Definitionen, Schaubilder, Prozesskreisläufe und Ablaufdiagramme, die darstellen (sollen), wie die Ressource Wissen am vermeintlich besten zu managen ist. Es existieren unterschiedlichste Auffassungen darüber, welche Formen und Ausprägungen des Wissens zu unterscheiden sind: implizites Wissen, explizites Wissen, träges Wissen, individuelles Wissen, kollektives Wissen, organisationales Wissen, deklaratives Wissen, prozedurales Wissen usw. Und es herrscht - wie könnte es auch anders sein - keinesfalls Einstimmigkeit bezüglich der Frage, wie die eine Form des Wissens in die andere transformiert werden kann, geschweige denn ob dies *überhaupt* möglich ist. Kurz gesagt: Da Wissen nichts Objektivierbares, nichts Greifbares und nichts wirklich Messbares ist, ist bezüglich der Frage nach dem optimalen Umgang mit Wissen kaum eine einheitliche Linie erkennbar.

Die Chance, die in dieser Uneindeutigkeit liegt, ist, dass dem Wissensmanagement kein allzu enges Korsett aufgezwängt wird. Uneindeutigkeit eröffnet den Raum für das Experimentieren und Ausprobieren, für das Einschlagen neuer, innovativer Wege im Umgang mit Wissen. Es ist nichts *absolut* vorgegeben, es existieren keine absoluten *must-have-standards*, keine zwingend einzuhaltenden Vorgaben, nur Empfehlungen und Wahrscheinlichkeiten. Es ist im Wissensmanagement ähnlich wie in der Medizin: Wer heilt, hat Recht. Auf Wissensmanagement übertragen heißt das: Wer es schafft, dass Organisationsmitglieder ihr Wissen explizieren, teilen und aktuell halten, der hat es richtig gemacht, egal durch welche Methoden, egal mit welchen Tools. Doch Postulate, die solche Freiheiten eröffnet, können auch zum Problem werden. Zum Problem in der Hinsicht, dass Beliebigkeit aufkommt bezüglich der Einschätzung dessen, was alles Wissensmanagement sein kann und was alles zum Tool des Wissensmanagements werden kann. In dieser Hinsicht schließt sich dann wieder der Kreis, der um die Thematiken Wissensmanagement und Soziale Arbeit in dieser Arbeit gezogen wurde. Denn schließlich verhält es sich in der Sozialen Arbeit

nicht anders: Es herrscht eine gewisse Beliebigkeit vor, weil so ziemlich alles zum Gegenstand der Sozialen Arbeit werden kann. Gleiches gilt für das Wissensmanagement. Es ist daher auch kaum verwunderlich, dass sich die Wissensmanagement-Experten in ihren Prognosen über den zukünftigen Umgang mit Wissen und dessen Folgen gegenseitig durchaus widersprechen. So prognostiziert Peter Drucker in *The Coming of the New Organizations* (1998), dass neue, innovative Organisationen sich gerade dadurch auszeichnen werden, dass das klassische *middle-management* kaum noch existent sein wird.

Die strategische Konzeptionierung und „Organisationslenkung“ (sofern es diese geben kann) wird weiterhin im Top-Management verortet liegen, die operativen Managementaufgaben im Umgang mit Wissen allerdings werden immer mehr direkt an die „einfachen“ Mitarbeiter delegiert, weshalb die Zwischenstufe *middle-management* massiv reduziert werden wird. David Garvin hält dem in *Building a Learning Organization* (1998) entgegen, gerade auf das *middle-management* würden zukünftig immer mehr Aufgaben zukommen, zumal es naiv sei, davon auszugehen, jeder Mitarbeiter könne und müsse zum Wissensmanager werden. Zum Wissensarbeiter ja, aber nicht zum Manager. Daher sei eine Wissenskoordination in Form von *middle-management* weiterhin erforderlich. Und Ikujiro Nonaka schließlich hält beiden in *The Knowledge Creating Company* (1998) entgegen, es komme nicht darauf an, wie viele Hierarchiestufen existieren, sondern schlicht auf die Schaffung einer Wissensökologie, einer der Wissensteilung und Generierung förderlichen Arbeits- und Organisations-atmosphäre, die »bereitstellt« und »ermöglicht«, ansonsten aber nicht der Vorstellung verfällt, Wissen lasse sich wirklich managen. Aber was sollen überhaupt diese ganzen Verweise auf die Wirtschaft, die die gesamte vorliegende Arbeit durchzogen haben? Was haben *middle-management* und Organisationsentwicklung denn mit Schulsozialarbeit zu tun?

Bezogen auf die eigentliche, operative sozialarbeiterische Tätigkeit mit Schülern, Lehrern und Erziehungsberechtigten ist die Antwort recht eindeutig: Gar nichts! Schulsozialarbeiter handeln im Kontext von Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Stadtteilarbeit primär pädagogisch und nicht betriebswirtschaftlich. Bezogen auf die Rahmenbedingungen, unter denen sie diese Arbeiten durchführen können - oder sie eben *nicht* durchführen können - haben die Ausführungen in der vorliegenden Arbeit aber durchaus etwas mit Schulsozialarbeit zu tun. Schulsozialarbeiter *können* Wissensmanager sein bzw. dies werden. Doch sie *müssen* dies nicht werden. Was sie aber mindestens werden *müssen*, sind Wissensarbeiter. Einfach deshalb, weil die Ressource Wissen sowohl in ihrem Tätigkeitsfeld, als auch gesamtgesellschaftlich - und somit auch für die Schüler - immer bedeutsamer wird. Und was immer als »Ressource« bezeichnet wird, das hat Einzug gehalten in ein von wirtschaftlichen Nutzbarkeitsprinzipien geprägtes Denken. Das mag man scharf anklagen, wie Konrad Liessmann dies tut. Und mit Sicherheit stehen auch viele Schulsozialarbeiter der Vermischung

von wirtschaftlichen und pädagogischen Bereichen sehr kritisch gegenüber. Sie kritisieren zurecht, dass das Denken in Effizienz- und Effektivitätskriterien sich oft nicht deckt mit dem Anspruch von Hilfe und Empowerment, der das eigene Handeln viel eher prägt. Schulsozialarbeiter sind es gewohnt, die Menschen ganzheitlich zu betrachten und ihren „Wert“ bzw. die Steigerung dieses „Wertes“ nicht auf der Basis von Verwertbarkeitsüberlegungen festzumachen. Menschen sind in der Schulsozialarbeit keine »Humanressourcen«. Und sie sollen es auch nicht werden. Aber es hilft eben auch nichts, vor der momentanen Entwicklung die Augen zu verschließen. Es kann mit hoher Wahrscheinlichkeit vermutet werden, dass die Vermischung von pädagogisch-emanzipatorischem Denken einerseits und Wirtschaftlichkeitsdenken andererseits in der Schulsozialarbeit in naher Zukunft eher noch zunehmen wird bzw. zunehmen *muss*. Denn Schulsozialarbeiter müssen ihrem Integrations- und Bildungsauftrag nachkommen. Das heißt, sie müssen die Schüler bei ihrem Hineinwachsen in die Gesellschaft unterstützen. Doch eben diese Gesellschaft ist nun einmal eine individualisierte Leistungsgesellschaft, in der die Ressource Wissen immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Wie aber soll man Kindern und Jugendlichen die Wichtigkeit des Wissens und Lernens nahebringen, wenn man sich selbst nur wenig bewusste Gedanken macht zum eigenen Umgang mit dieser Ressource Wissen? Wissensmanagement kann hier auf zweierlei Weise helfen. Es kann, wie in dieser Arbeit dargelegt, zum einen die professionsübergreifende Kooperation und Koordination erleichtern und helfen, das eigene Wissen irritierbar, aktuell und anschlussfähig zu halten. Es kann zum anderen helfen, ein tiefergehendes Bewusstsein zu entwickeln für die steigende Wichtigkeit der Ressource Wissen, so dass eben diese Wichtigkeit den Schülern in der alltäglichen Arbeit in Workshops, im Freizeitbereich sowie in der Einzel- und Gruppenarbeit auch überzeugend vermittelt und vorgelebt werden kann. Man mag das Postulat des *lifelong learning* dabei sehen, wie man will. Aber selbst wenn man es kritisch betrachtet, so ändert dies doch nichts an der Tatsache, dass es mehr und mehr zum selbstverständlichen Erfordernis wird, wie Rudolf Wimmer bereits 1996 schrieb: „Früher hat es geheißen, es sei das Privileg der Erfolgreichen, nicht mehr lernen zu müssen. Wer einmal oben ist, hat es geschafft zu beweisen, dass er gut ist. Weiteres Lernen wäre da nur ein Zeichen eigener Unvollkommenheit. Heute kann man dagegen mit einiger Sicherheit prognostizieren, nachhaltig erfolgreich werden in Zukunft nur mehr die Lernfähigen sein, die selbstbewusst ihr Potential ausbauen“ (ebd., 1996, S. 57).

Die Notwendigkeit des Potenzialausbaus trifft zweifellos auch auf Schulsozialarbeiter zu. Erfolgreich werden nur jene Sozialarbeiter sein, die bereit sind, weiterzulernen, die sich Input holen, die ihr Wissen mit anderen teilen, die neues ausprobieren und die selbstkritisch genug sind, es sich einzugestehen, wenn Projekte, die engagiert angegangen wurden, einfach nicht zum Erfolg führen. Aber wie schafft man das? Da es eben keine Patent-



rezepte für den Umgang mit Wissen gibt, wäre eine Auflistung von Rezepten und Tools im Wissensmanagement schon deshalb wenig hilfreich, weil Auflistungen eine Vollständigkeit suggerieren, die nur in den seltensten Fällen existiert. Bei der Erstellung und auch beim Lesen von Instrumentenlisten läuft man schnell Gefahr, all jenes, was nicht in der Auflistung erwähnt wird, für nicht existent oder für nicht nützlich zu halten. Dennoch kann an dieser Stelle auf eine Auflistung nicht völlig verzichtet werden, nur sollen hier zum Abschluss eben keine Rezepte und Tools mehr genannt werden, sondern es sollen nochmals einige grundlegende Prinzipien aufgezeigt werden. Doch auch hier gilt selbstverständlich: Diese Prinzipien können das, was Wissensmanagement sein kann, nicht in Gänze abdecken. Dennoch - oder besser: gerade deshalb, weil sie eingrenzen - liefern sie eine Orientierung hinsichtlich dessen, was bedacht werden sollte, wenn Wissen erfolgreich gemanagt werden soll (siehe dazu Davenport & Prusak 2000, S. 24 sowie Wiater 2007, S. 90 ff.):

- Wissen entsteht in den Köpfen der Individuen, und zwar nur dort. Alles Wissens-relevante, was an sonstigen Orten produziert wird, ist Information.
- Individuelles Lernen ist die Grundlage organisationalen Lernens - und damit des Wissensmanagements. Organisationen lernen nur durch die Individuen, die lernen.
- Die effektive Teilung von Wissen setzt Vertrauen, Reziprozität, Koordination und die richtige Balance von Freiraum und Standardisierung voraus.
- Technologie und Organisation ermöglichen durch die Bereitstellung von Tools und durch die Koordination von deren Anwendung die Teilung von Wissen.
- Die Teilung von Wissen kann nur ermöglicht, nicht aber erzwungen werden. Wissensteilung muss eingefordert, wertgeschätzt und auch belohnt werden.
- Aber: Nicht zu wissen und nicht wissen zu wollen muss als sinnvoll, nicht mehr als verwerflich begriffen werden. Nicht jedes Wissen ist es wert, geteilt zu werden.
- Die Unterstützung der Organisationsleitung ist essenziell für das Funktionieren von Wissensmanagement. Zeit, Personal & Mittel müssen ausreichend gewährt werden.
- Die Organisationskultur muss stimmen. Es muss eine Wissensökologie erschaffen werden, in der Wissensteilung und Wissensreflexion selbstverständlich werden.
- Autonomie, Exploration und (informelle) Möglichkeiten des Austausches und der Serendipität müssen ermöglicht werden, weil Wissen überall zu finden sein kann.
- Wissensmanagement ist grundsätzlich als ein nicht abgeschlossener, kontinuierlicher Prozess zu verstehen. Der Prozess selbst ist das Ziel.

Und nochmal: Was bleibt? Was lässt sich speziell auf die Schulsozialarbeit bezogen festhalten? Es sollte deutlich geworden sein, dass Wissensmanagement einen Beitrag leisten kann, die Arbeit mit und die Bewertung von Wissen besser zu organisieren. Doch liegt die Betonung deutlich auf dem Wort *kann*. Wissensmanagement ist mit Sicherheit weder Allheilmittel noch Garant dafür, dass der Umgang mit Wissen effizienter und effektiver betrieben wird. Wissensmanagement-Initiativen können auch grandios scheitern. Das alleinige Vorhandensein eines Wissensmanagement-Konzeptes garantiert eben noch keine perfekte Umsetzung, geschweige denn eine gute Ergebnisqualität. Stimmen die Rahmenbedingungen nicht, und wird das Konzept nicht umgesetzt, etwa weil Sozialarbeiter wie auch Lehrer es zwar als grundsätzlich sinnvoll empfinden, sie jedoch nicht bereit sind, selbst Zeit dafür zu „opfern“, so ist Wissensmanagement zum Scheitern verurteilt. Dann wäre es sinnlos, Engagement in ein solches Vorhaben zu investieren. Bevor Sozialarbeiter also daran gehen, Wissensmanagement-Projekte in der Schulsozialarbeit zu initiieren, sollten sie zunächst kritisch prüfen, ob die Voraussetzungen für die Anwendung von Wissensmanagement in ihrer Schule bestehen bzw. ob sie geschaffen werden können.

Sehen sie diese Chancen, so sollte ein Konzept erstellt und sich der Unterstützung der Schulleitung vergewissert werden. Dann sollte für das Projekt Wissensmanagement geworben und über dessen Nutzen und Ziele aufgeklärt werden, bevor darangegangen wird, den Aufbau einer wissensförderlichen Infrastruktur zu initiieren. Schätzen Schulsozialarbeiter die Chancen, dies realisieren zu können, momentan allerdings als nicht realistisch ein, so sollte keine Zeit darauf verschwendet werden, dies trotzdem zu versuchen. Man muss realistisch bleiben: Eine Gruppe von noch so engagierten Lehrern und Schulsozialarbeitern in Wissenszirkeln wird eine nicht existente Wissenskultur auch durch noch so viel Engagement nicht kompensieren können. Aber: Selbst wenn man sich nach Abwägung von Pro und Contra gegen die Einführung von Wissensmanagement entscheidet, so ist wahrscheinlich, dass allein die Auseinandersetzung mit der Thematik, die Frage nach dem *richtigen* Umgang mit Wissen, nachwirkt und dass die beteiligten Personen sich zukünftig sensibler zeigen für Fragen von Schulgestaltung und Schulentwicklung, welche einen entscheidenden Einfluss haben auf die Schaffung einer lernfreundlichen Wissensökologie.

Abschließen möchte ich meine Reflexionen über das Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit mit einem Zitat des Dichters und Philosophen Aeschylos (525 - 456 v. Chr.), der bezeichnenderweise in einer Zeit lebte, in der die Menschen von Dingen wie Wissensmanagement noch nie gehört hatten. Er sagte: „Who knows useful things, not many things, is wise.“ (in Davenport & Prusak 2000, S. 7) Eben diese Zitat führt uns zurück an den Anfang dieser Arbeit, denn es verdeutlicht, dass Wissen nichts per se positives ist. Man kann auch zu viel wissen, wodurch man dann wieder Gefahr läuft, das eigene Wissen als hinreichend oder gar als universell gültig anzusehen, selbst wenn es nicht wirklich nützlich, son-

dern allenfalls in quantitativer Hinsicht umfangreich ist. Doch das ist weder weise noch hilfreich, sondern nur eines: dumm. Und die Gefahren einer solchen Sichtweise sind bekannt: *Wissen macht lernbehindert*. Wissensmanagement kann diese Lern-behinderung nun nicht mit absoluter Sicherheit überkommen, doch das kritische Bewusstsein schärfen für den *richtigen* Umgang mit Wissen kann es allemal.

## 7. Glossar

<b>After-Action-Review (AAR)</b>	Im Nachhinein durchgeführte, strukturierte Prozessanalyse, die Diskrepanzen aufdecken soll zwischen dem erreichten und dem ursprünglich geplanten Zustand. Es wird analysiert, was warum wie passiert ist und wie es zukünftig besser gemacht werden kann. Ziel ist es, eine Kultur der Achtsamkeit und Verlässlichkeit zu schaffen, um zukünftige Fehler zu vermeiden.
<b>Daten</b>	Beobachtete Unterschiede. Rohstoffe des Wissens, die in Form von Zahlen, Sprache, Text oder Bildern codiert sind.
<b>Groupware</b>	Kunstwort aus Group (Gruppe) und Software. Steht für jede Art multimedialer Anwendungen, die Gruppenarbeit unterstützen oder diese bei großer räumlicher Distanz erst ermöglichen.
<b>Hyperlink</b>	Eine anklickbare, in Texten oft farblich hervorgehobene Vernetzung auf weitere Inhalte und/oder neue Texte. Wird sehr häufig beim Schreiben und bei der Kommunikation im Internet genutzt.
<b>Informationen</b>	Mit Bedeutung versehene Daten. Unterschiede, die Unterschiede machen.
<b>Informationsmanagement</b>	Anwendung und Kombination von Technik und Organisation, um Informationen optimal verfügbar und nutzbar zu machen.
<b>Litfaßsäulenübung</b>	Instrument, um sich über das in einer Gruppe vorhandene oder vermutete Wissen auszutauschen. In einem Workshop fungiert jeder Teilnehmer als Litfaßsäule, an der die eigenen Kompetenzen visualisiert- und von anderen Teilnehmern Fragen dazu formuliert werden können. So wird binnen kurzer Zeit viel Wissen offenbart.
<b>MikroArtikel</b>	Stark strukturierter, kurzer Artikel, der die Essenz einer Geschichte erfasst und Einsichten, Folgerungen & Anschlussfragen parat hält. MikroArtikel gestatten es, ein komplexes Problem auf dessen Kern zu reduzieren und mögliche Lösungen aufzuzeigen. MikroArtikel „komprimieren“ Wissen.
<b>Netzwerk</b>	Informelles und unabhängig von sichtbaren Organisationsstrukturen existierendes Beziehungsgefüge. Summe der lose miteinander gekoppelten Verbindungspunkte.
<b>Newsletter</b>	Kompakter Brief, der über Neuigkeiten zu bestimmten Themen informiert.
<b>Qualitätszirkel</b>	Hierarchie- und professionsübergreifende Arbeitsgruppe innerhalb einer Organisation, die sich während der Arbeitszeit in regelmäßigen Abständen trifft und sich unter Anleitung eines Moderators über bestimmte Organisationsprozesse austauscht. Ziel ist es, die Qualität der Prozessbringung auf Basis von Arbeitserfahrung und Theorie zu überprüfen und sie kontinuierlich zu verbessern.
<b>Storytelling</b>	Weitergabe von Wissen über Geschichtenerzählen bzw. über das Schreiben und Verbreiten von Geschichten in einer Organisation. Auch informelle Kommunikation in Form von Klatsch. Trägt dazu bei, dass Inhalte eher erinnert werden, da Geschichten Emotionen wecken und der Erfahrung des Einzelnen näher sind als abstrakte, ent-personalisierte Informationen.

<b>Tandem-Workshops</b>	Workshops, an denen Personen mit unterschiedlichen Professionen und verschiedenen fachlichen Hintergründen, teils auch von unterschiedlichen Hierarchiestufen in einer Organisation teilnehmen. Bietet die Möglichkeit, andere Organisationsmitglieder und deren professionellen Blick kennenzulernen. Dient auch dazu, Vorurteile und Unkenntnisse abzubauen und das eigene Netzwerk zu erweitern.
<b>Wiki</b>	Hypertextsystem für Inter- und Intranetseiten, deren Inhalte von den Benutzern nicht nur gelesen, sondern auch geändert und vernetzt (verlinkt) werden können. Ein Wiki dient der Kollektivierung von Textbearbeitung. Jeder kann mitmachen. Inhalte können so leicht gemeinsam gestaltet werden.
<b>Wissen</b>	Kombination und Kontextualisierung von mit Bedeutung versehenen Daten.
<b>Wissensbilanz</b>	Instrument zur Darstellung, Korrelation & Entwicklung des intellektuellen Kapitals einer Organisation. Eine Wissensbilanz zeigt die Indikatoren, die auf Zusammenhänge zwischen den organisationalen Zielen, den Lern- und Arbeitsprozessen und dem Erfolg der Organisation verweisen. Die Wissensbilanz bedarf immer der Interpretation, sie ist nicht selbsterklärend.
<b>Wissensdatenbank</b>	Technisches Speichermedium, in dem Informations- und Datenmaterial hinterlegt werden kann.
<b>Wissenslandkarte</b>	Technisches Visualisierungsinstrument, das zeigt, wo bestimmte Wissensbestände zu finden sind.
<b>Wissensmanagement</b>	Aufgrund der Vielzahl an Definitionen unmöglich eindeutig zu erfassen. Daher: Der reflektierte, kritische und achtsame Umgang mit der Ressource Wissen, wobei zumeist die mehr oder weniger gezielte Planung und Steuerung des Umgangs mit bzw. der Genese von Wissen gemeint ist.
<b>Wissensökologie</b>	Im Gegensatz zum Management meint Schaffung einer Wissensökologie, dass nur die Rahmenbedingungen gestaltet werden. Ökologisch ist es, die Bedingungen zu schaffen, damit kreative Prozesse sich vollziehen können, doch eben diese Kreativität kann nicht gemanagt werden. Die Schaffung einer wissensfreundlichen Kultur soll die individuelle Selbststeuerung im Umgang mit Wissen ermöglichen.
<b>Wissenszirkel</b>	Auf Freiwilligkeit basierende Zirkelform, die neben Wissensentwicklung und Wissensweitergabe das Ziel verfolgt, neues Wissen zu generieren und Innovationsprozesse zu initiieren und/oder zu beschleunigen. Die Prozessqualität im Umgang mit Wissen soll gesteigert werden.
<b>Workshop</b>	Zeitlich begrenztes Zusammentreffen von Personen, die sich gemeinsam und zielorientiert einer definierten, thematisch eingegrenzten Aufgabe annehmen und diese bearbeiten. Workshops eignen sich besonders bei der Bearbeitung komplexer Probleme, die umfassend abgewogen werden müssen.

## 8. Anhang

### 8.1. Charakteristika der Sozialen Arbeit

Um Probleme in der Schulsozialarbeit besser nachvollziehen zu können, ist es hilfreich, sich bewusst zu machen, was überhaupt unter »Sozialer Arbeit« verstanden wird. So werden schon einige wichtige Charakteristika und Probleme deutlich, die auch in der Schulsozialarbeit relevant sind. Was also meint Soziale Arbeit? In ihrem Band *Ein Stück weitergedacht...* befassen sich die Autoren Wilhelm Klüsche u. a. (1999) mit der Theorie- und Wissenschaftsentwicklung der Sozialen Arbeit. Sie definieren die Soziale Arbeit folgendermaßen: „Soziale Arbeit ist keine Teildisziplin der Erziehungswissenschaften, sondern - wie diese - Teildisziplin einer Wissenschaft von der personenbezogenen Dienstleistung - man könnte auch sagen: Beziehungswissenschaft. Weitere Teildisziplinen wären etwa die Gesundheitswissenschaften, die Pflegewissenschaften, die Bildungswissenschaften, die Therapiewissenschaften. [...] Soziale Arbeit als Teildisziplin einer Beziehungswissenschaft untersucht die sozialen und individuellen Bedingungen, die Methoden und Medien, die Gesetze und Normen und Werte, die vorhanden sind oder fehlen und für den Prozess der Produktion sinnvoller Lebensbedingungen im Kontext unterschiedlicher Systemanforderungen eingesetzt werden (könnten oder sollten). [...] Zu den konstitutiven Elementen des Gegenstandes der Sozialen Arbeit zählen: Eine Definition der belasteten Situation (Problemlage), ein von einer sozialen Problemlage Betroffener (Adressat), ein gegen Entlohnung soziale Hilfe Leistender (Professioneller), eine zur Überwindung sozialer Problemlagen geschaffene Organisation (Institution) und die soziokulturellen Rahmenbedingungen, durch die die anderen bisher genannten Elemente in ihren Ausprägungen und Handlungsspielräumen definiert werden (Gesellschaft)“ (ebd. S. 14-15).

Anzumerken ist, dass in Anlehnung an Mühlum (1981), Klüsche (1999) und Scherr (2002) in der vorliegenden Arbeit bewusst der Begriff der »Sozialen Arbeit« verwendet wird, was die *Sozialpädagogik* als auch die *Sozialarbeit* miteinschließt und anschlussfähig ist an die internationale Bezeichnung des Berufs- und Forschungsfeldes *Social work*. Historisch betrachtet lassen sich beide Disziplinen insofern unterscheiden, als dass die Sozialpädagogik, verstanden als Teildisziplin der universitären Pädagogik, dem Kerngedanken der »Erziehung« verpflichtet ist und der Ermöglichung eines eigenverantwortlichen, selbstbestimmten Lebens dienen soll. Die an Fachhochschulen gelehrt Sozialarbeit hingegen ist traditionell dem Kerngedanken der »Hilfe«, auch Hilfe zur Selbsthilfe, verpflichtet und wird eher mit „Randgruppenarbeit“ bzw. Integrationsarbeit bereits auffällig gewordener, d. h. desintegrierter, Menschen assoziiert (vgl. Niemeyer 2002, S. 135). Es ist allerdings zu konstatieren, dass der deutsche »Sonderweg«, zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu unterscheiden, heute als überkommen anzusehen ist, wenn auch weiterhin Unterschiede



in der Theorievermittlung und Schwerpunktsetzung zwischen Universitäten und Fachhochschulen existieren. Denn diese Unterscheidung erweist sich sowohl in der Praxis als auch in der Theorie als nicht stringent, zumal die in der Sozialarbeit angestrebte Hilfe zur Selbsthilfe immer auch ein Stück weit Erziehung bzw. bewusste Beeinflussung und Lenkung der hilfebedürftigen Klienten umfasst. Auch ist zu bedenken, dass an Fachhochschulen in Deutschland mittlerweile überwiegend der Bachelor bzw. Master in Sozialer Arbeit oder der Doppelabschluss Sozialarbeiter/Sozialpädagoge verliehen wird. Es ist daher der von Albert Mühlem (1981) vertretenen These der Subsumption von Sozialarbeit und Sozialpädagogik unter der Bezeichnung *Soziale Arbeit* zuzustimmen. Denn, so Mühlem, weite „Übereinstimmung im Grundsätzlichen (Wertorientierung, Wissensbasis, Interventionsrepertoire) und weiter bestehende ausbildungs- und arbeitsfeldspezifische Unterschiede (Schwerpunktbildung, Affinitäten, Berufsidentität) legen es nahe, die eingeführten Bezeichnungen beizubehalten und den übergreifenden Begriff ‚soziale Arbeit‘ zu subsumieren. (ebd., S. 322). Michael Galuske nennt in seinem Lehrbuch *Methoden der Sozialen Arbeit* (2005) vier Merkmale, die eben diese kennzeichnen:

Allzuständigkeit: Soziale Arbeit ist eine allzuständige, helfende Profession, der es im Gegensatz zu anderen helfenden Professionen weit weniger leicht fällt, ihren Arbeitsbereich zu spezifizieren und abzugrenzen. „Diese Allzuständigkeit charakterisiert Soziale Arbeit sowohl auf Makroebene der Konstitution von Arbeitsfeldern wie auch auf der Mikroebene der alltäglichen Intervention. [...] So sitzt sie [Soziale Arbeit] etwa mit der Sozialpädagogischen Familienhilfe quasi am ‚Kaffeetisch‘ der Familie und mit der Schulsozialarbeit in den Lehrerzimmern und Klassenräumen von Schulen. Betrachtet man den gesamten Sektor institutionalisierter Erziehung, Bildung, Beratung und Unterstützung, so fällt es schwer, Problembereiche und Arbeitsfelder zu benennen, in denen keine SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen tätig sind“ (Galuske 2005, S. 35). Es kann grundsätzlich alles zum Gegenstand sozialpädagogischer Intervention werden: Schulprobleme, Bewährungshilfe, Schuld- und Suchtberatung, Arbeitsvermittlung, Streetwork, Stadtteilarbeit und vieles mehr. Doch hat der Sozialarbeiter, anders als etwa Ärzte, Anwälte oder Priester, keine spezifische, d. h. keine ausschließlich seiner Profession eigene Fachkompetenz, mit der er Probleme angehen kann.

Der Sozialarbeiter schöpft sein Wissen und Können aus diversen Bezugswissenschaften wie etwa der Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Rechtswissenschaft, Medizin und Betriebswirtschaftslehre. Doch ist er, im Gegensatz zu den Spezialisten in den jeweiligen Bezugsgebieten, nirgends Spezialist, sondern überall *Generalist*. „Der Begriff Allzuständigkeit impliziert nicht, dass alles ein sozialpädagogisches Problem *ist*, sondern dass es eine enorme Bandbreite von Problemen gibt, die prinzipiell zum Gegenstand Sozialer Arbeit werden *können*. Was faktisch Gegenstand der Bearbeitung wird, konkretisiert sich im

situativen und institutionellen Kontext der Fallbearbeitung und ist nicht zuletzt ein Produkt der Aushandlung zwischen SozialpädagogInnen und KlientInnen“ (ebd., S. 37). Dieser individuelle Aushandlungsprozess hat unzweifelhaft Vorteile, da eine ganzheitliche Perspektive eingenommen werden kann, aus der die Probleme und Ressourcen der Klienten neutral und mit einem kritischen Abstand betrachtet werden können. Somit wird die Gefahr verringert, allzu schematisiert und verallgemeinernd nur jene Probleme zu klassifizieren oder zu konstruieren, für deren Bearbeitung man selbst eben die passenden Methoden und »Werkzeuge« besitzt. Auch hilft der generalistische Blick dem Sozialpädagogen, eine Schnittstellenfunktion einzunehmen, die es ihm ermöglicht, zu erkennen, dass z. B. medizinische, schulische oder psychische Probleme nicht allein punktuell zu betrachten sind, sondern dass sie oft von Faktoren beeinflusst werden (können), die in anderen Bereichen verortet liegen. Generalismus schafft somit ein Bewusstsein für die Notwendigkeit des vernetzten Denkens und Handelns.

Ein möglicher Nachteil ist allerdings, dass mit der Annahme eines ganzheitlichen Blicks die Gefahr einer gewissen Beliebigkeit einhergeht, die zu Abgrenzungsproblemen führen kann und auch die Erfolgsmessung erschwert. Denn während etwa der Chirurg seine Arbeit als erledigt betrachtet, wenn die Operation erfolgreich war, nimmt der Sozialpädagoge die ganzheitliche Position ein und fragt nicht nur nach den individuellen Gründen, weshalb der Klient krank wurde und wie dies zukünftig zu vermeiden ist, sondern er fokussiert auch die soziale Situation des Klienten, das Wohnumfeld, die psychische und wirtschaftliche Verfasstheit und die Frage, welchen Einfluss gesellschaftliche Verhältnisse auf eben diese Verfasstheit haben und inwieweit sie manifestierend auf die Probleme wirken und deren Bearbeitung erschweren. Kurz gesagt: „da jedes Problem mit jedem Problem ursächlich verknüpft sein kann, gerät der Problemfokus sozialpädagogischer Intervention tendenziell grenzenlos“ (ebd., S. 36).

Fehlende Monopolisierung: Mit der Allzuständigkeit geht eine fehlende Monopolstellung einher. Denn während andere Professionen „zumindest bestimmte Teilbereiche ihrer Tätigkeitsfelder autonom und monopolistisch ‚ihr Eigen‘ nennen können, so gilt dies für Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit nie. Während es für uns selbstverständlich ist, dass eine Blinddarmoperation nicht von einem Pfarrer ausgeführt wird, wird sich kaum eine Problemkonstellation konstruieren lassen, in der SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen allein für die Fallbearbeitung zuständig sind“ (ebd., S. 38). Je nach Kontext müssen die sozialarbeitenden Generalisten mit den jeweiligen Fachspezialisten zusammenarbeiten, um ihre Arbeit erledigen zu können. Die Spezialisten dagegen sind zwecks Erfüllung ihrer Aufgaben nicht zwangsweise auf die Kooperation mit Sozialarbeitern angewiesen. Der Pfarrer kann Trost spenden auch ohne die Unterstützung des Sozialarbeiters, der Chirurg kann operieren, ohne vorher den Sozialarbeiter nach der Lebenslage des Patienten befragt

zu haben. Der Richter kann Recht sprechen, ohne zuvor den Sozialbericht eines Sozialpädagogen der Jugendgerichtshilfe gelesen zu haben. Und der Lehrer kann natürlich unterrichten, ohne sich mit dem Schulsozialarbeiter über etwaige Probleme der Schüler auszutauschen. Der Sozialarbeiter aber kann so gut wie nichts allein bewältigen. Auf den Bereich Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit bezogen ist dies von zentraler Bedeutung. Denn Schulsozialarbeiter sind, damit sie Wissensmanagement praktizieren können, *zwingend* auf die Kooperation und den Informationsaustausch mit Lehrkräften angewiesen. Vice versa gilt dies allerdings *nicht*. Lehrer unterrichten - ob mit oder ohne sozialpädagogische Inputs. Auch besteht bedingt durch die fehlende Monopolisierung das Problem, dass die Arbeit der Sozialpädagogen von spezialisierten Professionellen (wie Lehrern) als »nur-Phase« gedeutet werden kann, also »nur« als das Bespaßen und Betreuen von Schülern in der Zeit, in der das eigentlich Bedeutsame, nämlich der Unterricht, nicht stattfindet. Dass dies dem Status der Sozialen Arbeit abträglich ist und zudem die Effektivität des informellen Lernens außer Acht lässt, ist offensichtlich.

*Schwierigkeit der Kompetenzdarlegung:* Als drittes Charakteristikum Sozialer Arbeit nennt Galuske die Schwierigkeit, Kompetenzansprüche durchzusetzen und die eigene Kompetenz öffentlichkeitswirksam hervorzuheben und zu verteidigen (vgl. ebd., S. 39 f.). Aufgrund der Allzuständigkeit und der damit einhergehenden unklaren Abgrenzung dessen, was konkret Soziale Arbeit ist, ist es schwer, einem Laienpublikum zu vermitteln, dass es hierfür „besonderer Fähigkeiten oder besonderer ‚Experten‘ bedarf. Die Wissensbasis eines solchen Expertentums ist für die Öffentlichkeit nicht durchschaubar. Und entsprechend ist das öffentliche Ansehen des Berufs geringer als das des Arztes oder Rechtsanwalts“ (Gildemeister 1995, S. 30). Was dabei nicht gesehen wird, bzw. aufgrund der diffusen Allzuständigkeit von einem Laienpublikum oft auch nicht gesehen werden *kann*, ist, dass die Professionalität gerade in der Schnittstellenfunktion, in der Vermittlerrolle, zu sehen ist. Denn diese auszufüllen ist nur möglich, wenn der Sozialarbeiter sowohl über Fachwissen in den Bezugsdisziplinen (besonders in Pädagogik, Psychologie und Recht) verfügt, als auch über konkretes Methodenwissen (Case-Management, Empowerment, Gesprächsführungstechniken u. a.), wie zwecks Zielerreichung vorgegangen werden kann und welche Spezialisten wo zu finden sind, die in die jeweilige Fallbearbeitung mit eingebunden werden können, sollen oder müssen.

„Die Fähigkeit, eine Situation in ihrer Komplexität ‚lesen‘ zu können, sich durch gezielte Beobachtung schnell und adäquat in Bezüge reflexiv ‚einzudenken‘ macht auf diesem Hintergrund den Kern methodischer Kompetenz innerhalb der Sozialen Arbeit aus“ (Galuske 2005, S. 41). Professionelle Soziale Arbeit ist zudem dadurch charakterisiert, dass sie, anders als etwa die Laienhilfe unter Freunden, Bekannten und Nachbarn, nicht auf bereits bestehenden sozialen Beziehungen aufbauen kann bzw. diese voraussetzen kann. Denn für

die professionelle Hilfe ist „weder die vorhandene Beziehung noch eine bereits existierende Vertrauensbasis die Voraussetzung einer Hilfeleistung“ (ebd., S. 41). Soziale Arbeit ist in bedeutendem Maße Beziehungsarbeit. Doch helfen Sozialarbeiter ihren Klienten unabhängig von bereits existierenden sozialen Beziehungen zu diesen. Hierin liegt eine weitere Kompetenz von Sozialarbeitern: Hilfe zu professionalisieren bedeutet auch, diese ein Stück weit zu ent-personalisieren, d. h. den Klienten Hilfe zukommen zu lassen und eine (professionelle) Beziehung zu diesen aufzubauen, unabhängig von etwaigen persönlichen Abneigungen oder Bedenken, etwa bezüglich der politischen Einstellung der Klienten oder bezüglich ihrer gewählten Lebensweise. „Aus der Sicht professioneller Hilfe bedeutet dies, dass sie Alltagsnähe, Nachvollziehbarkeit und Akzeptanz [...] methodisch reflektieren muss, gleichzeitig aber auch - im besten Fall - Distanz, Rationalität, Horizont, Qualifikation und Information in die Waagschale werfen kann“ (ebd., 44). Und die professionelle Soziale Arbeit kann hier weit mehr in die Waagschale werfen als Laienhilfe, da Sozialarbeiter zumeist Zugriff auf ein deutlich weiterreichendes und diversifizierteres Hilfsnetzwerk haben als ihre Klientel. Dies öffentlichkeitswirksam deutlich zu machen und die eigenen Fähigkeiten hervorzuheben, fällt Sozialarbeitern aber noch immer schwerer als anderen akademischen Professionen.

Abhängigkeit von staatlicher Steuerung: Ein letztes, aber nicht minder bedeutsames Charakteristikum Sozialer Arbeit ist ihre „starke Abhängigkeit von staatlicher Steuerung und [die] direkte Einbindung in bürokratische Organisationen“ (Gildemeister 1995, S. 30). Soziale Arbeit agiert immer im Spannungsfeld von Hilfe und Anwaltschaftsfunktion für die Klienten sowie staatlicher Kontrolle bzw. staatlicher Aufgabenzuweisung andererseits. Überall dort, „wo SozialpädagogInnen alltäglich handeln, bricht sich das Verhältnis von Klientenerwartungen, fachlicher Autonomie und staatlichen Anforderungen. Damit ist das in der sozialpädagogischen Fachdiskussion seit Langem diskutierte und zeitlos aktuelle Verhältnis von Hilfe und Kontrolle innerhalb sozialpädagogischer Interventionen angesprochen, das so genannte ‚doppelte Mandat‘ (vgl. Böhnisch/Lösch 1973) der Sozialen Arbeit“ (Galuske 2005, S. 45). Soziale Arbeit agiert nie allein im Auftrag der Klienten, sondern sie muss - durch staatliche Aufgabenzuweisung - die Klienten immer auch in gewisser Weise lenken und steuern anhand eines gesellschaftlich definierten Normalitätsverständnisses, welches häufig zugleich die Ursache der Klientenprobleme ist (vgl. Dewe u. a. 1993, S. 16).

Hermann Giesecke schreibt dazu in *Pädagogik als Beruf* (1997, S. 38-39), dass es keinen Pädagogen gibt, der nur pädagogisch handelt. Vielmehr wird von jedem Pädagogen immer auch ökonomisch, administrativ und politisch gehandelt, was die Tätigkeit prinzipiell widersprüchlich und konfliktbehaftet macht. Doch diese Widersprüchlichkeit ist keinesfalls als zu überwindendes Manko aufzufassen. Denn: „Wenn der Pädagoge vielmehr eine gan-

ze Reihe von sozialen Handlungsformen in seinem Repertoire haben muss, dann erhält er auch die Chance, ‚den pädagogischen Blick‘, die damit notwendigerweise gegebene Reduktion und Begrenzung der Wirklichkeitswahrnehmung, zu relativieren. Er wird gleichsam zu ständigem Perspektivenwechsel gezwungen.“ Und dieser ständige Perspektivenwechsel ist ebenso erforderlich wie das Aushalten-Können von Widersprüchen, die in jedem gesellschaftlichen Feld existieren. Zudem wäre es, so Giesecke, „ganz illusorisch zu hoffen, irgendwo in der Gesellschaft ließe sich pädagogisches Handeln ‚rein‘ verwirklichen.“ Und selbst wenn diese Verwirklichung vonstattenginge, so wäre es „keine gute Lösung, weil damit das pädagogische Handeln zu einer gesellschaftlich isolierten Aktivität und damit realitätsfremd und illusionär würde.“

## 8.2. Rechtliche Begründungsmuster für Schulsozialarbeit

Die gesetzlichen Grundlagen der Durchführung von Schulsozialarbeit finden sich in den §§ 1, 11, 13, 80 und 81 im Kinder und Jugendhilfegesetz (SGBVIII/KJHG). Ferner lassen sie sich auch aus den § 2 (Bildungsauftrag) und § 25 (Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe) des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG) ableiten, wobei zu beachten ist, dass die Schulsozialarbeit weder im SGBVIII noch im NSchG explizit erwähnt wird, weshalb es in der Fachdiskussion noch immer strittig ist, inwiefern bisher eine ausreichende Rechtsgrundlage besteht, Schulsozialarbeit durchzuführen. (vgl. Speck 2007, S. 47 ff.)

**§ 1 SGBVIII/KJHG** verweist auf die Rechte von Kindern und Jugendlichen auf Förderung ihrer Entwicklung und Erziehung hin zur Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit. In Absatz 3 heißt es dazu: „Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere 1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen, 2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen, 3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen, 4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“ Hieraus lässt sich insbesondere die *Anwaltschaftsfunktion* der Schulsozialarbeiter für die Schüler ableiten.

**§ 11 SGBVIII/KJHG** legt fest, dass jungen Menschen die Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen sind, die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlich sind und die sie befähigen, gesellschaftliche Mitverantwortung zu übernehmen und soziales Engagement zu zeigen. Für die Durchführung von Schulsozialarbeit spricht auf Grundlage dieses Paragraphen der Satz 3, Absatz 3, in dem es heißt: „Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören: [...] arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit [...]“. Die schulbezogene Jugendarbeit wird also explizit erwähnt, nicht jedoch die Schulsozialarbeit,

so dass aus diesem Paragraphen keine eindeutige Rechtsgrundlage für Schulsozialarbeit abgeleitet werden kann.

**§ 13 SGBVIII/KJHG** wird in der schulsozialarbeiterischen Fachdiskussion am häufigsten als Rechtsgrundlage für Schulsozialarbeit genannt (siehe dazu Raab 1994, Rademacker 2001 sowie Speck 2006 und 2007). In Satz 1 heißt es darin: „Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.“ In Satz 4 heißt es ferner: „Die Angebote sollen mit den Maßnahmen der Schulverwaltung, der Bundesagentur für Arbeit, der Träger betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung sowie der Träger von Beschäftigungsangeboten abgestimmt werden.“

Es herrscht allerdings auch hier keine Einigkeit darüber, ob sich aus § 13 SGBVIII/KJHG tatsächlich eine ausreichende Rechtsgrundlage für Schulsozialarbeit ableiten lässt. Zurückzuführen ist dies vor allem darauf, dass: 1) Schulsozialarbeit nicht explizit erwähnt wird, 2) nur jene Schüler angesprochen werden, die bereits eine soziale Benachteiligung erfahren haben und die daher in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, 3) Schulsozialarbeit diesem Verständnis nach nur benachteiligte und beeinträchtigte Jugendliche anspricht. Der Paragraph 13 zielt daher, so die Kritik, ausdrücklich »nicht« auf Prävention, sondern er fokussiert ausschließlich die reaktive Arbeit mit „Problemschülern“, was präventives Arbeiten erschwert (da keine Rechtsgrundlage) und zudem stigmatisierend auf die Schüler wirkt, die Schulsozialarbeit nachfragen (vgl. Speck 2007, S. 50-52).

**§ 81 SGBVIII/KJHG** thematisieren die Kooperation von Jugendhilfe und anderen Stellen. Darin heißt es: „Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt, insbesondere mit 1. Schulen und Stellen der Schulverwaltung [...] im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse zusammenzuarbeiten.“ Hieraus kann das Gebot einer *Kooperationsverpflichtung* von Jugendhilfe und Schule abgeleitet werden, wobei aber keinesfalls gesagt ist, dass diese Kooperation in Form von Schulsozialarbeit zu praktizieren ist. Insgesamt ist somit zu konstatieren, dass zwar eine Fülle an rechtlichen Regelungen existiert, aus der das Gebot, Schulsozialarbeit zu leisten, abgeleitet werden kann, jedoch nicht muss. Denn die Integrationsarbeit kann schließlich auch von außerschulischen Einrichtungen der Jugendhilfe geleistet werden.



### 8.3. Trägermodelle in der Schulsozialarbeit

Was die Trägermodelle anbelangt, so lassen sich grundsätzlich drei mögliche Strukturen unterscheiden: 1) schulische Trägerschaft, 2) öffentliches Jugendamt, 3) freie Träger der Jugendhilfe. Die Frage nach der Trägerschaft von Schulsozialarbeit ist nicht unerheblich, zumal sie einen entscheidenden Einfluss auf den Grad der Einbindung der Schulsozialarbeit in das System Schule haben kann und damit die Kommunikationsmöglichkeiten und Kommunikationsbarrieren von Schulsozialarbeitern und Lehrern tangiert. Jedes Trägermodell weist spezifische Stärken und Schwächen auf.

Schulische Trägerschaft: Die schulische Trägerschaft ist vor allem an Gesamtschulen und Ganztagschulen verbreitet. In diesem Fall erfolgt die Einstellung der Schulsozialarbeiter über eine Schulbehörde, so dass die Sozialarbeiter Landesbedienstete sind, die in aller Regel der Fach- und Dienstaufsicht der Schulleitung unterstellt sind. „Dies ist nicht unproblematisch, weil die Fach- und Dienstaufsicht damit bei fachfremden Personen liegt und die Gefahr besteht, dass die sozialpädagogische Arbeit und deren Ziele, Verständnisse und Grundprinzipien schulischen Interessen untergeordnet werden.“ (Speck 2007, S. 48) Auch Erich Hollenstein (2002, S. 5) verweist auf dieses Problem: Es „stellt sich zwingend die Frage, woher bei der schulischen Trägerschaft die dienstaufsichtliche Fachlichkeit kommt. Dieser strittige Punkt ist für viele Fachleute der Anlass, Schulsozialarbeit auch organisatorisch in die Jugendhilfe einbinden zu wollen, um zum Beispiel der Lebensweltorientierung Nachhaltigkeit zu geben.“ Für das schulische Trägermodell spricht aber, dass eine bessere Einbindung der Schulsozialarbeiter in das System Schule wahrscheinlich ist, dass Kommunikation mit Lehrern sich verstärkt, wenn die Schulsozialarbeiter »ein Teil« der Schule sind (und nicht nur »Gäste«), dass bedingt durch die Weisungsbefugnis des Schulleiters klare Rollenzuschreibungen und Erwartungen vorherrschen und dass Schulsozialarbeit mit großer Kontinuität und Finanzierungssicherheit geleistet werden kann. (vgl. Speck 2007, S. 77-80). Dies alles sind Punkte, die die innerschulische Zusammenarbeit fördern können, was eine zentrale Voraussetzung des Wissensmanagements ist.

Trägerschaft durch das Jugendamt: Übernimmt das Jugendamt die Trägerschaft der Schulsozialarbeit, so liegen Fach- und Dienstaufsicht bei diesem Amt, was insofern von Vorteil ist, als dass im Jugendamt auch die sozialpädagogische Fachkompetenz wahrscheinlich ist. Ferner kommt es somit nicht zu einer Vereinnahmung der Schulsozialarbeiter für schulische Zwecke (Hilfslehrer, Pausenaufsicht). Die Schulsozialarbeiter bewahren sich einen systemfremden Blick, sie bleiben schulfremde Personen, damit auch kritisch und unabhängig in ihrer Wahrnehmung von Schule. Auch ist durch diese Trägerschaft die Einbindung der Schulsozialarbeit in die Jugendhilfestrukturen gewährleistet. Jugendämter verfügen zudem „über mehr Chancen, ein einheitliches und anerkanntes

Fachkonzept zur Schulsozialarbeit auf der kommunalen Ebene zu etablieren, der Institution Schule als gleichberechtigter Verhandlungspartner gegenüberzutreten, im Einzelfall trägerübergreifende Leistungen und Angebote weiterzuvermitteln und eine längerfristige Finanzierung der Schulsozialarbeit sicherzustellen“ (ebd., S. 78). Als nachteilig erweist sich allerdings, dass der Anspruch, durch die enge Jugendhilfeeinbindung einen systemfremden Blick zu bewahren, mit einer höheren Distanz zu den Lehrkräften einhergehen kann, worunter die Einbindung der Schulsozialarbeit in das System Schule leidet. Auf Seiten der Lehrer ist verstärkt mit Ängsten und Befürchtungen vor der Eingriffsbehörde Jugendamt zu rechnen. Zudem sehen sich Schulsozialarbeiter bei diesem Trägermodell gleich mehreren Auftraggebern gegenüber (Schule und Jugendamt), was divergierende Ziele wahrscheinlich macht und die Arbeit erschweren kann. Überkommen werden können diese Schwierigkeiten allerdings, wenn eindeutige Kooperationsvereinbarungen zwischen Jugendamt und Schule geschlossen werden, in denen gegenseitigen Erwartungen expliziert sind und Art und Umfang der Zusammenarbeit klar geregelt werden.

Freie Träger: Wie Jugendämter verfügen auch freie Träger der Jugendhilfe über Distanz und Unabhängigkeit gegenüber der Institution Schule. Gerade kleinere Träger verfügen in der Regel allerdings nicht über die Ressourcen und die intensive Einbindung in Jugendhilfestrukturen, die das Jugendamt etwa in Form von fachlichem Austausch, Supervision sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung bietet. Die freien Träger können zu meist allerdings mit einem weniger belasteten Image aufwarten als das Jugendamt. Zudem sind freie Träger in der Regel flexibler als eine Behörde, weshalb sie ihr schulsozialarbeitersches Angebotsspektrum bei Bedarf schneller anpassen können als diese. Im Gegensatz zum Jugendamt können freie Träger oft auch auf ehrenamtliche Mitarbeiter zurückgreifen und Spenden- und Fördergelder akquirieren. Als nachteilig erweist sich allerdings die oft geringe Vernetzung, die geringe Finanzierungssicherheit sowie die im Vergleich zum Jugendamt geringere Macht (vgl. ebd., S. 79-80).

Insgesamt ist zu konstatieren, dass in Niedersachsen momentan alle Trägermodelle in der Praxis vorkommen, wobei das schulische Trägermodell das häufigste ist, welches in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung auch am häufigsten kritisiert wird. Sowohl in der sozialpädagogischen Praxis als auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Schulsozialarbeit wird klar für eine Jugendhilfeträgerschaft plädiert. Dies wird allerdings, so Speck (2007, S. 77), primär theoretisch begründet, zumal bisher kaum empirische Analysen vorliegen, die eindeutig für die Präferenz dieses Modells sprechen. Unter Berücksichtigungen von Wissensmanagement-Überlegungen ist festzuhalten, dass die schulische Trägerschaft *zunächst* am geeignetsten erscheint, die Kommunikation und Kooperation zwischen Schulsozialarbeitern und Lehrern zu intensivieren. Doch ist dies nur auf den ersten Blick der Fall. Denn, so Erich Hollenstein (2007, S. 359): „Es scheint so zu sein, dass

die unmittelbare Zugehörigkeit von Praxisfeldern der Schulsozialarbeit zur Jugendhilfe einschließlich der dort angesiedelten Dienst- und Fachaufsicht eine Qualitätssteigerung bewirkt. [...] Die damit einhergehende personelle und institutionelle Distanz von der Schule bzw. der sonst weisungsgebenden Schulleitung ruft keineswegs, wie vermutet werden könnte, ein angestregtes Kooperationsklima hervor, sondern bewirkt im Gegenteil einen produktiven Umgang der beiden Institutionen miteinander. Die Distanz erzielt eine hohe Verbindlichkeit und Regelmäßigkeit in der Kooperation, sie bewirkt und erfordert ein klares konzeptionelles Profil und klärt die wechselseitigen Erwartungen der unterschiedlichen AkteurInnen.“ Wichtig ist es, sich bewusst zu machen, dass die Stärken und Schwächen aller drei eben skizzierten Trägermodelle nur *potenziell* und *tendenziell* vorhanden sind. Entsprechendes Engagement vorausgesetzt kann unter all diesen Rahmenbedingungen professionell und qualitativ gut gearbeitet werden. Keines dieser Trägermodelle ist den anderen per se überlegen.

## 8.4. Fragebogen

Sehr geehrte Damen und Herren,

mein Name ist Philipp Nixdorf. Ich bin Diplom-Sozialpädagoge (FH) und schreibe derzeit an meiner Masterarbeit zum Thema „*Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit*“. Für die Erforschung dieser Thematik möchte ich Sie um Ihre Unterstützung bitten. Ich würde mich freuen, wenn Sie sich 10 Minuten Zeit nehmen könnten, den vorliegenden Fragebogen auszufüllen. Sie würden dadurch einen wichtigen Beitrag zu dieser Arbeit leisten.

Auf Basis dieses Fragebogens sowie anhand von Literaturrecherche und Interviews mit SchulsozialarbeiterInnen untersuche ich, ob Sie als ExpertInnen vor Ort dem Wissensmanagement eine Bedeutung beimessen, ob Sie es (un)bewusst bereits anwenden oder vielleicht schon längst konzeptionell in der Arbeit verankert haben. Da ich ein möglichst aktuelles Bild erhalten möchte, bitte ich Sie, den Fragebogen nur dann auszufüllen, wenn Sie momentan als SchulsozialarbeiterIn tätig sind oder in den letzten drei Jahren in dieser Position tätig waren. Bitte senden Sie mir den ausgefüllten Fragebogen per e-mail zurück an:

[PhilippNixdorf@gmx.de](mailto:PhilippNixdorf@gmx.de)

Bei Rückfragen erreichen Sie mich per e-mail oder unter Tel.: 0511/2285319

### **Was den Datenschutz anbelangt, kann ich Ihnen folgendes versichern:**

- Alle Nennungen bleiben absolut anonym
- Es werden weder Personen- noch Schulnamen erfragt oder gespeichert
- Die e-mail Adressen der RücksenderInnen werden sofort gelöscht

Wenn Sie Interesse an den Ergebnissen der Untersuchung haben, so teilen Sie mir dies bitte mit. Ich würde - **nur dann** - Ihre e-mail Adresse so lange speichern, bis ich Ihnen das Ergebnis zugeschickt habe (Mitte März 2010).

**Im Voraus bereits sehr vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

**Fragebogen zum Thema: Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit**

Sie sind:	<input type="checkbox"/> Weiblich	<input type="checkbox"/> Männlich
Was ist Ihre Formalqualifikation? (Mehrfachnennungen sind möglich)	<input type="checkbox"/> ErzieherIn <input type="checkbox"/> Dipl.-Sozialarb. (FH) <input type="checkbox"/> Dipl.-Sozialpäd. (FH) <input type="checkbox"/> Dipl.-PädagogIn <input type="checkbox"/> Sozialpäd./Arb. B.A. <input type="checkbox"/> Sozialpäd./Arb. M.A. <input type="checkbox"/> Andere Formalqualifikation (bitte angeben):	
Wie alt sind Sie?	<input type="checkbox"/> 20 - 29 J. <input type="checkbox"/> 30 - 39 J. <input type="checkbox"/> 40 - 49 J. <input type="checkbox"/> 50 - 59 J. <input type="checkbox"/> 60 - 65 J.	
Wie lange sind Sie insgesamt bereits als SchulsozialarbeiterIn tätig?	<input type="checkbox"/> < 1 J. <input type="checkbox"/> 1 - 2 J. <input type="checkbox"/> 3 - 5 J. <input type="checkbox"/> 6 - 9 J. <input type="checkbox"/> 10 - 14 J. <input type="checkbox"/> > 15 J.	
Welche Schulform hat die Schule, an der Sie momentan beschäftigt sind bzw. zuletzt waren?	<input type="checkbox"/> Grundschule <input type="checkbox"/> Hauptschule <input type="checkbox"/> Realschule <input type="checkbox"/> Gymnasium <input type="checkbox"/> Gesamtschule <input type="checkbox"/> Förderschule <input type="checkbox"/> Andere Schulform (bitte angeben):	
Handelt es sich bei der Schule, an der Sie momentan beschäftigt sind bzw. zuletzt waren um eine Ganztagschule?	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Wie viele SchülerInnen besuchen die Schule, an der Sie momentan tätig sind bzw. zuletzt tätig waren?	<input type="checkbox"/> < 500 <input type="checkbox"/> 501 - 800 <input type="checkbox"/> 801 - 1100 <input type="checkbox"/> > 1101	
Haben Sie schon einmal von Wissensmanagement gehört?	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Wenn ja, wissen Sie auch, was darunter verstanden wird?	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein

**Fragebogen zum Thema: Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit**

Unter Wissensmanagement kann allgemein folgendes verstanden werden:

*Wissensmanagement meint das Aufeinanderabstimmen verschiedener Praktiken, die darauf abzielen, das vorhandene Wissen in Organisationen zu identifizieren, zu speichern, weiterzugeben und wenn nötig neues Wissen zu schaffen und altes zu verwerfen. Wissensmanagement ermöglicht somit einen effektiveren und effizienteren Umgang mit der Ressource Wissen.*

Würden Sie dieser Definition zustimmen?

☐ Ja

☐ Nein

☐ Teilweise

Wenn Sie der Definition nicht- oder nur teilweise zugestimmt haben, wie würden Sie Wissensmanagement dann definieren?

Wissensmanagement bedeutet:

Wird im Bereich Schulsozialarbeit an der Schule, an der Sie momentan arbeiten bzw. zuletzt gearbeitet haben eine Form von Wissensmanagement praktiziert?

☐ Ja

☐ Nein

☐ Weiß nicht

Wenn im Bereich Schulsozialarbeit an der Schule, an der Sie momentan arbeiten bzw. zuletzt gearbeitet haben kein Wissensmanagement praktiziert wird, warum glauben Sie, geschieht dies nicht? (Mehrfachnennungen sind möglich)

☐ Kein Bedarf

☐ Keine Zeit

☐ Keine Mittel / Ausstattung

☐ Mangelndes Methodenwissen

☐ Kein persönliches Interesse

☐ Kein Interesse seitens anderer Schulsozialarb.

☐ Kein Interesse seitens der Lehrkräfte

☐ Kein Interesse seitens der Schulleitung

☐ Andere Gründe (bitte angeben):

Mit welcher bzw. welchen Personengruppe(n) tauschen Sie sich regelmäßig über fachliche / arbeitsrelevante Dinge aus? (Mehrfachnennungen sind möglich)

☐ Mit SupervisorInnen

☐ Mit SchulsozialarbeiterInnen

☐ Mit dem / der LebenspartnerIn

☐ Mit Lehrkräften

☐ Mit der Schulleitung

☐ Mit Niemandem

☐ Mit Anderen (bitte angeben):



**Fragebogen zum Thema: Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit**

Welche der nebenstehenden Wissensmanagement-Instrumente *kennen* Sie? (Mehrfachnennungen sind möglich)

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Wissenslandkarten                             | <input type="checkbox"/> Storytelling      |
| <input type="checkbox"/> Wissensdatenbanken                            | <input type="checkbox"/> Netzwerkarbeit    |
| <input type="checkbox"/> Qualitätszirkel                               | <input type="checkbox"/> Tandem-Workshops  |
| <input type="checkbox"/> Newsletter                                    | <input type="checkbox"/> Litfaßsäulenübung |
| <input type="checkbox"/> Mikroartikel                                  | <input type="checkbox"/> Yellow Pages      |
| <input type="checkbox"/> Ich kenne nichts davon                        |  |
| <input type="checkbox"/> Ich kenne andere Instrumente (bitte angeben): |  |

Welche der nebenstehenden Wissensmanagement-Instrumente *nutzen* Sie in der Schulsozialarbeit bzw. haben Sie genutzt? (Mehrfachnennungen sind möglich)

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Wissenslandkarten                  | <input type="checkbox"/> Storytelling      |
| <input type="checkbox"/> Wissensdatenbanken                 | <input type="checkbox"/> Netzwerkarbeit    |
| <input type="checkbox"/> Qualitätszirkel                    | <input type="checkbox"/> Tandem-Workshops  |
| <input type="checkbox"/> Newsletter                         | <input type="checkbox"/> Litfaßsäulenübung |
| <input type="checkbox"/> Mikroartikel                       | <input type="checkbox"/> Yellow Pages      |
| <input type="checkbox"/> Ich nutze nichts davon             |  |
| <input type="checkbox"/> Ich nutze anderes (bitte angeben): |  |

Welche der nebenstehenden Wissensmanagement-Instrumente scheinen Ihnen in der Schulsozialarbeit *am wichtigsten*? (Mehrfachnennungen sind möglich)

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Wissenslandkarten                                | <input type="checkbox"/> Storytelling      |
| <input type="checkbox"/> Wissensdatenbanken                               | <input type="checkbox"/> Netzwerkarbeit    |
| <input type="checkbox"/> Qualitätszirkel                                  | <input type="checkbox"/> Tandem-Workshops  |
| <input type="checkbox"/> Newsletter                                       | <input type="checkbox"/> Litfaßsäulenübung |
| <input type="checkbox"/> Mikroartikel                                     | <input type="checkbox"/> Yellow Pages      |
| <input type="checkbox"/> Das ist alles unwichtig                          |  |
| <input type="checkbox"/> Mir erscheint anderes wichtiger (bitte angeben): |  |

Welche der nebenstehenden Faktoren würden Sie als existierende Problemfelder in der Schulsozialarbeit bezeichnen? (Mehrfachnennungen sind möglich)

- |   |
|---|
| <input type="checkbox"/> Hohe Arbeitsbelastung                      |
| <input type="checkbox"/> Hohe Personalfuktuation                    |
| <input type="checkbox"/> Geringe Personaldichte                     |
| <input type="checkbox"/> Zu wenig Fachberatung / Supervision        |
| <input type="checkbox"/> Zu geringe Einbindung in das System Schule |
| <input type="checkbox"/> Trägerschaftbedingte Interessenkonflikte   |
| Mangelnde Kooperationsbereitschaft:                                 |
| <input type="checkbox"/> durch Lehrkräfte                           |
| <input type="checkbox"/> durch andere SchulsozialarbeiterInnen      |
| <input type="checkbox"/> durch Eltern / Erziehungsberechtigte       |
| <input type="checkbox"/> durch die Schulleitung                     |
| <input type="checkbox"/> Andere Probleme (bitte angeben):           |

**Fragebogen zum Thema: Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit**

Glauben Sie, dass Wissensmanagement einen Beitrag leisten kann, mit den gerade genannten Problemen besser umzugehen?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Vielleicht <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Weiß nicht
<hr/>	
Was glauben Sie, auf welche Problemfelder Wissensmanagement positiv wirken kann bzw. wo Wissensmanagement helfen kann, um damit besser umzugehen? (Mehrfachnennungen sind möglich)	<input type="checkbox"/> Hohe Arbeitsbelastung <input type="checkbox"/> Hohe Personalfuktuation <input type="checkbox"/> Geringe Personaldichte <input type="checkbox"/> Zu wenig Fachberatung / Supervision <input type="checkbox"/> Zu geringe Einbindung in das System Schule <input type="checkbox"/> Trägerschaftbedingte Interessenkonflikte Mangelnde Kooperationsbereitschaft: <input type="checkbox"/> durch Lehrkräfte <input type="checkbox"/> durch andere Schulsozialarbeiter <input type="checkbox"/> durch Eltern / Erziehungsberechtigte <input type="checkbox"/> durch die Schulleitung <input type="checkbox"/> Andere Problemfelder (bitte angeben):
<hr/>	
Sehen Sie Nachteile im Wissensmanagement?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Weiß nicht
<hr/>	
Wenn Sie Nachteile im Wissensmanagement sehen, welche sind das?	<u>Als nachteilig erachte ich folgendes (bitte angeben):</u>
<hr/>	
Welcher der nebenstehenden Aussagen stimmen Sie zu? (Mehrfachnennungen sind möglich)	<input type="checkbox"/> Wissensmanagement schränkt mich persönlich zu sehr ein <input type="checkbox"/> Wissensmanagement nimmt zu viel Zeit in Anspruch <input type="checkbox"/> Aufwand und Nutzen von Wissensmanagement stehen in keinem guten Verhältnis <input type="checkbox"/> Das durch Wissensmanagement generierte Wissen veraltet zu schnell <input type="checkbox"/> Wissensmanagement ist eine Worthülse <input type="checkbox"/> Wissen kann man nicht „managen“ <input type="checkbox"/> Ich stimme nichts davon zu
<hr/>	
Zum Abschluss: Welcher nebenstehenden Aussagen stimmen Sie zu?	<u>Wissensmanagement in der Schulsozialarbeit ist:</u> <input type="checkbox"/> völlig unnütz <input type="checkbox"/> eher unnütz <input type="checkbox"/> von durchschnittlichem Nutzen <input type="checkbox"/> eher nützlich <input type="checkbox"/> sehr nützlich

## Literatur

Abels, H.: Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten. In: Soziale Welt, 28. Jg., H. 3, S. 347-359

Achtes Sozialgesetzbuch über die Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII / KJHG), zuletzt geändert am 06.07.2008. Abrufbar unter: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/gesetze,did=3278.html> (Stand: 10.01.2010)

Baecker, D.: Postheroisches Management. Berlin 1994

Baecker, D.: Die "andere Seite" des Wissensmanagements. In: Götz, K. (Hrsg.): Wissensmanagement: Zwischen Wissen und Nichtwissen. München u.a. 2000, S. 106.

Bateson, G.: Ökologie des Geistes. Frankfurt am Main 1983

Beck, U.: Weltrisikogesellschaft. Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2007

Bleicher, K.; Berthel, J. (Hrsg.): Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. Frankfurt am Main 2002

Bolay, E.: Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Forschungsstand und Forschungsbedarf. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 35. Jg., 2004, H. 2, S. 18-39

Bolz, N.: Qualitätsanforderungen in der Wissensgesellschaft. In: BMBF (Hrsg.): Zukunft Deutschlands in der Wissensgesellschaft. Bonn 1998, S. 40-65

Bönsch, M.: Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus schulpädagogischer Sicht: Warum sollte sich Schule (auch) zur Jugendhilfe hin öffnen? In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch - Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin 2004, S. 126-139

Brecht, B.: Der gute Mensch von Sezuan. Frankfurt am Main 1964

Buestrich, M.; Wohlfahrt, N.: Die Ökonomisierung der Sozialen Arbeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12-13/2008, S. 17-24

Bullinger, H. J.; Wörner, K.; Pietro, J.: Wissensmanagement - Modelle und Strategien für die Praxis. In: Bürgel, H. D. (Hrsg.): Wissensmanagement. Berlin 1998, S. 21-39

Chott, P. O.: Wissensmanagement und Schule. In: SchulVerwaltung, 22. Jg. 1999, H. 9, S. 306-310

Crouch, C.: Postdemokratie. Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2008

Davenport, T.H.; Prusak, L.: Working Knowledge. How Organizations Manage What They Know. Boston, MA 2000

Derboven, W.; Dick, M.; Wehner, T.: Erfahrungsorientierte Partizipation und Wissensentwicklung. Die Anwendung von Zirkeln im Rahmen von Wissensmanagementkonzepten. In: Harburger Beiträge zur Psychologie und Soziologie der Arbeit, Nr. 18, September 1999, S. 5-34

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Niedersachsen: Qualitätsstandards und Beispiele. Arbeitshilfe 02. Berlin 2005

Devane, S.; Wilson, J.: Business Benefits of Non-Managed Knowledge. In: Electronic Journal of Knowledge Management, Volume 7 Issue 1 2009, S. 31-40. Abrufbar unter: [http://www.ejkm.com/volume-7/v7-1/Devane\\_and\\_Wilson.pdf](http://www.ejkm.com/volume-7/v7-1/Devane_and_Wilson.pdf) (Stand: 10.01.2010)

Dewe, B. u. a.: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim und München 1993.

Dörner, D.: Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Hamburg 2008

Drilling, M.; Stäger, C.: Schulsozialarbeit als Präventionskonzept der Jugendhilfe. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jg. 69 (2000), Heft 1, S. 32-44

Drucker, P. F.: The Coming of the New Organizations. In: Harvard Business Review (Hrsg.): Harvard Business Review On Knowledge Management. Boston, MA 1998, S. 1-19

Drucker, P. F.: The Practice of Management. Burlington, MA 2007

Engler, W.: Bürger, ohne Arbeit. Für eine radikale Neugestaltung der Gesellschaft. Berlin 2006

Environmental Science Division - Argonne National Laboratory: Distance Learning/Web-Based Forums. Abrufbar unter: [http://www.ead.anl.gov/project/images/pa/47\\_DistanceLearnWebBasedForums.pdf](http://www.ead.anl.gov/project/images/pa/47_DistanceLearnWebBasedForums.pdf) (Stand: 10.01.2010)

Flad, C.; Bolay, E.: Praxisentwicklung in der Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. In: Zeller, M. (Hrsg.): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Baltmannsweiler 2007, S. 45-80

Frieß, B.: Knowledge Management in Educational Settings. 2003. Abrufbar unter: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/erasmus2009-oth-enl-t03.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/erasmus2009-oth-enl-t03.pdf) (Stand: 10.01.2010)

Galuske, M.: Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim und München 2005

Garvin, D. A.: Building a Learning Organization. In: Harvard Business Review (Hrsg.): Harvard Business Review On Knowledge Management. Boston, MA 1998, S. 47-80

Gerhards, S.; Trauner, B.: Wissensmanagement. München 2007

Giesecke, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim und München 1997

Gildemeister, R.: Kunstlehren des Fallverstehens als Grundlage der Professionalisierung sozialer Arbeit? In: Langhank, M. (Hrsg.): Verständigungsprozesse der Sozialen Arbeit. Hamburg 1995, S. 26-37

Gorz, A.: Welches Wissen? Welche Gesellschaft? Textbeitrag zum Kongress "Gut zu Wissen", Heinrich-Böll-Stiftung, 5/2001. Abrufbar unter: [http://www.wissensgesellschaft.org/themen/orientierung/welche\\_gesellschaft.pdf](http://www.wissensgesellschaft.org/themen/orientierung/welche_gesellschaft.pdf) (Stand: 10.01.2010)

Haenisch, H.: Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Forschung. In: Tillmann, K. J. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1994, S. 32-46

Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch - Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin 2004

Hirsch-Kreinsen, H.: Wirtschafts- und Industriesoziologie. Weinheim und München 2005

Hollenstein, E.; Tillmann, J. (Hrsg.): Schulsozialarbeit. Hannover 2000

Hollenstein, E.: Kooperation in der Schulsozialarbeit. Über Grenzbereiche zwischen Schul- und Sozialpädagogik. In: Die deutsche Schule, 92. Jg., 2000, H. 3, S. 355-367

Hollenstein, E.: Berufsfeldanalyse Schulsozialarbeit: Profil und Perspektiven. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 2/2002, S. 3-11

Hollenstein, E.; Wahner-Liesecke, I.: Niedersachsen. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch - Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin 2004, S. 727-746

- Hollenstein, E.: Über unerledigte Aufgaben der Schulsozialarbeit und den Nutzen empirischer Befunde. In: Unsere Jugend, 59. Jg. 2007, S. 354-365
- Howaldt, J.; Kopp, R.: Neuorientierung des Wissensmanagements: Paradoxien und Dysfunktionalitäten im Umgang mit der Ressource Wissen. Wiesbaden 2004
- Kaplan, R. S.; Norton, D. P.: Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System. In: Harvard Business Review, January-February 1996, S. 2-13. Abrufbar unter: <http://portal.sfusd.edu/data/strategicplan/Harvard%20Business%20Review%20article%20BSC.pdf> (Stand: 10.01.2010)
- Kielmansegg, P.: Politische Bildung in der Wissensgesellschaft. In: Bildung? Bildung! Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2009, S. 111-122
- Kieser, A.; Walgenbach, P.: Organisation. Stuttgart 2007
- Klüsche, W. (Hrsg.): Ein Stück weitergedacht... Beiträge zur Theorie- und Wissenschaftsentwicklung der Sozialen Arbeit. Freiburg 1999
- Krogh, G.; Ichijo, K.; Nonaka, I.: Enabling Knowledge Creation. Oxford 2000
- Liessmann, K. P.: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2008
- Luhmann, N.: Organisation und Entscheidung. Wiesbaden 2006
- Lutz, R.: Perspektiven der Sozialen Arbeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12-13/2008, S. 3-10
- Maas, H. S.: Für die soziale Einzelfallhilfe grundlegende Begriff. In: Friedländer, W. A.; Pfaffenberger, H.: Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit. Neuwied u. Berlin, S. 55-56
- Maisch, J.: Wissensmanagement am Gymnasium. Wiesbaden 2006
- March J.G.; Levinthal, D.: The Myopia of Learning. In: March, J.G.: The Pursuit of Organizational Intelligence. London 1999. S. 193-220
- Mintzberg, H.; Ahlstrand, B.; Lampel, J.: Strategy Safari. A guided tour through the wilds of Strategic Management. New York 2005
- Mühlum, A.: Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Frankfurt 1981
- Müller, A.: Die Reformlüge. München 2005
- Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) - Nicht amtliche Lesefassung, zuletzt geändert am 28.10.2009. Abrufbar unter: [http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C1884279\\_L20.pdf](http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C1884279_L20.pdf) (Stand: 10.01.2010)
- Niemeyer, C.: Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit - "klassische" Aspekte der Theoriegeschichte. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2002, S. 123-137
- Nohr, H.: Wissen und Wissensprozesse visualisieren. In: Arbeitspapiere Wissensmanagement. Nr. 1/2000. Abrufbar unter: [http://www.rolotec.ch/blog/archives/KM\\_basics.pdf](http://www.rolotec.ch/blog/archives/KM_basics.pdf) (Stand: 10.01.2010)
- Nolte, P.: Generation Reform. Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2005
- North, K.: Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen. Wiesbaden 2005
- Nonaka, I.; Takeuchi, H.: Die Organisation des Wissens. Frankfurt am Main u. New York 1997
- Nonaka, I.: The Knowledge-Creating Company. In: Harvard Business Review (Hrsg.): Harvard Business Review On Knowledge Management. Boston, MA 1998, S. 21-45

Olk, T.; Speck, K.: LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen - Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer „schwierigen“ Zusammenarbeit. In: Becker, P.; Schirp, J. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu einer? Münster 2001, S. 46-85

Olk, T.: Kooperation von Jugendhilfe und Schule - das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch - Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin 2004, S. 69-95

Olk, T.; Speck, K.: Trägerqualität in der Schulsozialarbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 35. Jg. 2004. S. 67-86

Oser, F.; Spychiger, M.: Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim 2005

Probst, G.; Romhardt, K.: Bausteine des Wissensmanagements - ein praxisorientierter Ansatz. 1998. Abrufbar unter: <http://www.ai.wu.ac.at/~kaiser/seiw/Probst-Artikel.pdf> (Stand: 10.01.2010)

Probst, G.; Raub, S.; Romhardt, K.: Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Frankfurt am Main, 1999

Prüß, F.: Schulbezogene Jugendhilfe als Kooperationsansatz - Chancen und Risiken. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch - Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin 2004, S. 102-125

Raab, E.: Begründungszusammenhänge und Konzepte von Schulsozialarbeit. In: Pädagogische Führung, 1994, Bd. 5, S. 145-148

Rademacker, H.: Schulgesetzgebung und Jugendsozialarbeit. In: Fülbier, P.; Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch der Jugendsozialarbeit. Münster, 2001, S. 335-348

Reinmann-Rothmeiner, G.; Mandl, H.: Wissensmanagement in der Schule. In: Profil, H. 10/1997, S. 20-27

Reinmann-Rothmeiner, G.; Mandl, H.; Erlach, C.; Neubauer, A.: Wissensmanagement lernen. Weinheim 2001

Riegel, E.: Schule kann gelingen. Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2004

Rifkin, J.: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Frankfurt am Main 2004

Roehl, H.; Romhardt, K.: Wissensmanagement - Ein Dialog über Totes und Lebendiges. In: Organisationsentwicklung, 19. Jg. 2000, H. 4, S. 50-57

Rosenbusch, H.: Organisationspädagogik der Schule. München & Neuwied 2005

Ruggles, R.: The State of the Notion: Knowledge Management in Practice. In: California Management Review, Vol. 40, Nr. 3, 1998, S. 80-89

Schermer, F. J.: Qualitätssicherung in der Schulsozialarbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 35. Jg. 2004, S. 3-17

Scherr, A.: Sozialarbeitswissenschaft. Anmerkungen zu den Grundzügen eines theoretischen Programms. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2002, S. 259-271

Schreyögg, G.: Normensysteme der Managementpraxis. In: Fuchs, M. (Hrsg.): Zur Theorie des Kulturmanagements. Remscheid 1993

Senge, P.: The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization. New York 1990

Simon, F. B.: Einführung in die systemische Organisationstheorie. Heidelberg 2007



- Sorge, A.: Was ist von einer produktiven Wissensgesellschaft durch nachhaltige Innovation und Berufsbildung zu erwarten? In: Kocka, J. (Hrsg.): Zukunftsfähigkeit Deutschlands. Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2008, S. 229-249
- Speck, K.; Olk, T.: Qualitätsstandards, Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Forschung und im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. In: Hartnuß, B.; Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch - Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin 2004, S. 654-672
- Speck, K.: Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Wiesbaden 2006
- Speck, K.: Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München 2007
- Spitzer, M.: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Berlin und Heidelberg 2007
- Staehe, W.: Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München 1999
- Stoll, C.: Log Out. Frankfurt am Main 2002
- Stroebe, R.: Grundlagen der Führung. Frankfurt am Main 2006
- Toshiba Corporation: Press release. Toshiba Announces Discontinuation of HD DVD Businesses. Abrufbar unter: [http://www.toshiba.co.jp/about/press/2008\\_02/pr1903.htm](http://www.toshiba.co.jp/about/press/2008_02/pr1903.htm) (Stand: 10.01.2010)
- von Hentig, H.: Die Schule neu denken. München und Wien 1993
- von Rauchhaupt, U.: Wittgensteins Klarinette. Gegenwart und Zukunft des Wissens. Berlin 2005
- Walter, F.: Baustelle Deutschland. Politik ohne Lagerbildung. Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2009
- Watzlawick, P.: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München 2004
- Weick, K.E.; Sutcliffe, K.M.: Managing the Unexpected. Resilient Performance in an Age of Uncertainty. San Francisco, CA 2007
- Wiater, W.: Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen. Wiesbaden 2007
- Willke, H.: Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg 2007
- Wimmer, R.: Die Zukunft von Führung. In: Organisationsentwicklung 04/1996, S. 46-57
- Winkel, R.: Was macht eine Schule zu (k)einer guten Schule? In: Tillmann, Klaus Jürgen (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1994, S. 26-31
- Wulfers, W.: Schulsozialarbeit. Hamburg 1996
- Zeller, M.: Gestaltung von Ganztagschule. In: Zeller, M. (Hrsg.): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Baltmannsweiler 2007, S. 23-44

## Bildnachweise

Die in dieser Forschungsarbeit abgedruckten, nicht selbst erstellten Bilder werden unter Anerkennung der Pixabay-Lizenz verwendet. Das bedeutet, sie dürfen kostenlos für kommerzielle und nicht-kommerzielle Anwendungen gedruckt und digital verwendet werden. Die Bilder waren am 10.10.2019 abrufbar unter den folgenden Links:

<https://pixabay.com/de/illustrations/fans-jahrgang-mode-3774847/>

<https://pixabay.com/de/illustrations/frage-fragezeichen-antwort-symbol-1015308/>

<https://pixabay.com/de/illustrations/wand-wall-mauer-steinmauer-1690402/>

<https://pixabay.com/de/vectors/afrika-tier-asien-elefant-2025091/>

<https://pixabay.com/de/vectors/albert-einstein-relativit%C3%A4tstheorie-23716/>

<https://pixabay.com/de/vectors/baum-wald-stamm-natur-bl%C3%A4tter-576847/>

<https://pixabay.com/de/vectors/cartoon-kinder-comic-figuren-2026705/>

<https://pixabay.com/de/vectors/dokumente-ordner-b%C3%BCro-text-datei-158461/>

<https://pixabay.com/de/vectors/seil-tau-werkzeug-1295003/>

<https://pixabay.com/de/vectors/speer-lance-point-primitive-waffe-152248/>

<https://pixabay.com/de/vectors/tier-schlange-gl%C3%BCcklich-reptil-161424/>

## Über den Autor



Dr. Christian Philipp Nixdorf ist Sozial- und Organisationspädagoge mit besonderem Interessenschwerpunkt in den Bereichen Schulsozialarbeit, Bildungs-, Organisations- und Professionsforschung.

Bei Fragen, Anmerkungen oder Kritik erreichen Sie den Autor per e-Mail unter: [PhilippNixdorf@outlook.de](mailto:PhilippNixdorf@outlook.de)